"أرض تجمعنا"

تدريس القراءة والكتابة للطلاب ذوي التوحد

تأليف بولا كلوث و كيلي شاندلر- ألكوت
ترجمة الدكتور مصطفى صبح أحمد رحيل



«أرض تجمعـنـا»

تدريس القراءة والكتابة للطلاب ذوي التوحد

A Land We Can Share
Teaching Literacy To Students With Autism
Paula Kluth – Kelly Chandler - Olcott
Paul H.Brookes Publishing Co
Post Office Box 10624
Baltimore, Maryland 21285-0624

ISBN – 13 : 978-1-55766-855-4
ISBN- 10 : 1-55766-855-8

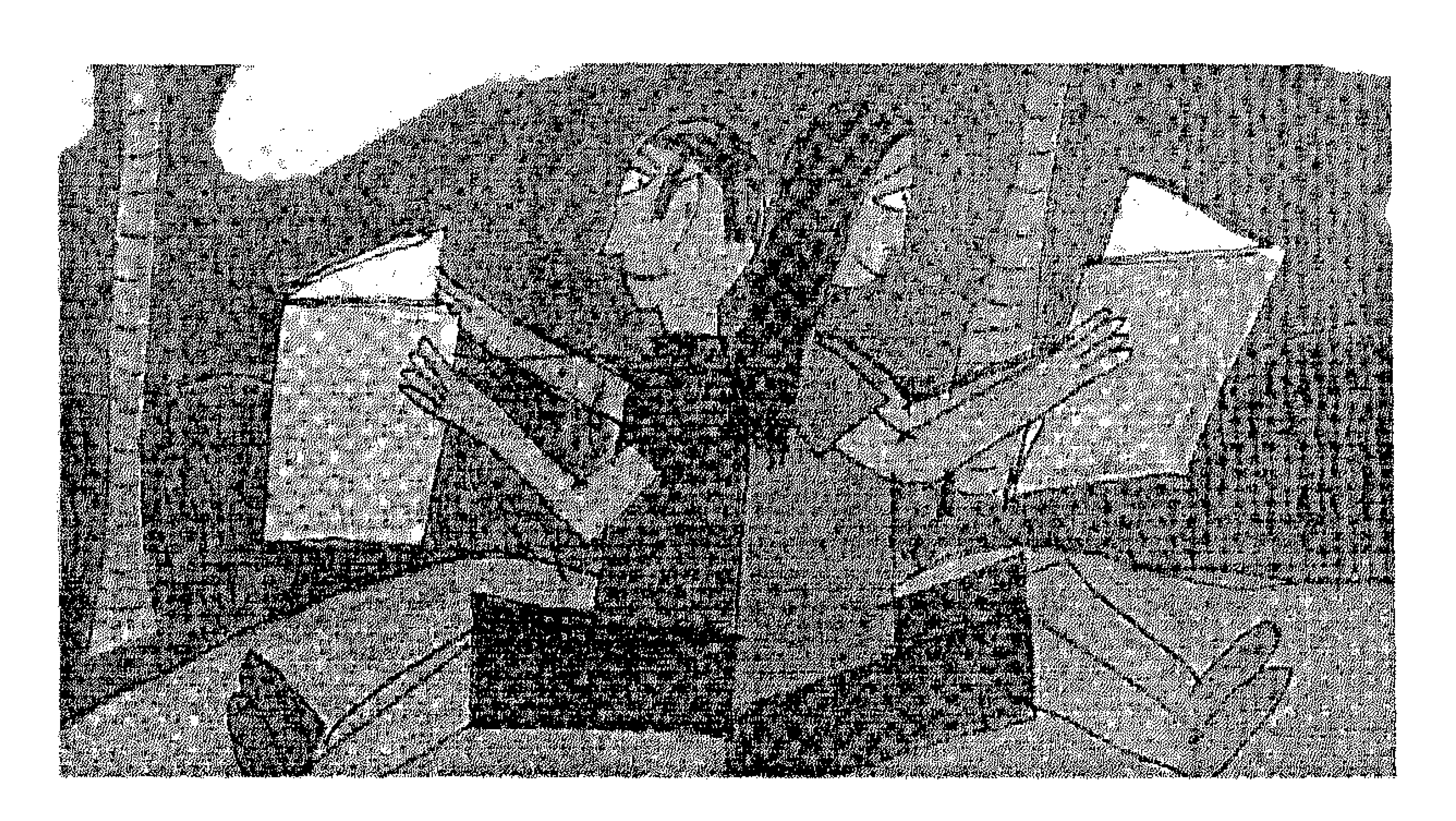
* كلوث . بولا .
* أرض تجمعنا :
تدريس القراءة والكتابة للطلاب ذوى التوحد
* بولا كلوث . كيلى شاندلر
ترجمة مصطفى صبح أحمد
* ط 1 . – القاهرة : عالم الكتب: 2014 م
* 360 ص مج : 24 سم .
* تدمك : 977-232-931-1 *رقم الإيداع : 2013/ 15864
1-المعوقين – علم نفس
ا-شاندلر . كيلى " مؤلف مشارك "
ب- رحيل . مصطفى صبح احمد " مترجم "
ج- العنوان 155,916

عالم الكتب
* الإدارة :
16 شارع جواد حسنى - القاهرة
تليفون : 23924626
فاكس : 002023939027

* المكتبة :
38 ش عبد الخالق ثروت - القاهرة
تليفون: 23926401 – 23959534
ص . ب 66 محمد فريد
الرمز البريدى : 11518

www.alamalkotob.com – info@alamalkotob.com

«أرض تجمعـنا»



تدريس القراءة والكتابة للطلاب ذوي التوحد

تأليف

بولا كلوث وكيلي شاندلر - ألكوت

ترجمة

دكتور مصطفى صبح أحمد راحيل




بسم الله الرحمن الرحيم

المحتويات

تصدير

مرحبًا بك في«أرض تجمعنا»: تدريس القراءة والكتابة للطلاب ذوي التوحد. أنت مدعو إلى وليمة دسمة، هذا الكتاب يضرب بجذوره في عالم الواقع لحياة الصف الدراسي ويبنى على القصص الثرية المستمدة من أناس ذوي توحد، بما فيهم هؤلاء الذين كان يُظن أنهم على درجة شديدة من الإعاقة الذهنية لدرجة قد تحرمهم تمامًا من تعلم القراءة والكتابة، ومع ذلك فقد تمكنوا ليس فقط من أن يجدوا طريقهم في عالم المثقفين بل وأيضًا أن يفعلوا ذلك بالشعر والفكاهة والدراما، أكبر الظن أنك ستلمس ما يتميز به عمل «كلوث وشندلر- ألكوت» من طبيعة عملية ممتلئة بالأطر والإستراتيجيات المفيدة لخلق صف دراسي مفعم بالمعنى وأشكال التعبير المتعددة.

لقد وُفقتا المؤلفتان في تسمية الفصل الأول «تعلم القراءة والكتابة؟»، إنه يقدم دروسًا في تدريس تعلم القراءة والكتابة وليس فقط تعلم القراءة والكتابة في سياق التوحد، رغم أنه يقدم ذلك أيضًا، وتتحدث المؤلفتان عن الأهمية القصوى للنظر إلى تعلم القراءة والكتابة من خلال إطار عمل رحب، وعن التعامل مع الطلاب من خلال اتجاه التوقع لقدرتهم على التعلم وتوفير الفرص المتعددة لسبر أغوار التواصل وتناول التدريس من خلال المهارة الفنية.

إن فكرة التوجه إلى تدريس الطلاب باتجاه توقعي هي فكرة مفتاحية، وتستمد «كلوث وشانلر- إلكوت» من العديد من كتابات السير الذاتية لذوي التوحد مثل «لوسي بلاكمان» Lucy Blackman و«جامي بيرك» Jamie Burke و«تايلر فيه»

Tyler Fihe و«تمبل جراندن» Temple Grandin. ويصف هؤلاء الأفراد كيف جاء انخراطهم في تعلم القراءة والكتابة من خلال ثقة آخرين فيهم على أنهم ينطوون على قدرة أكبر على التعلم مما كان يمكنهم الإفصاح عنه أو إظهاره، والرسالة الصريحة التي نستمدها من ذلك: لو لم يكن بعض الناس بحثوا عن تعلم القراءة والكتابة في هؤلاء الأفراد، ولو لم يروا أن من الممكن أن يتعلموا، لحرموا هؤلاء المتعلمين من فرص التعلم إلى آخر يوم من حياتهم.

سُمّي الانفتاح على إمكانية الطالب إصطلاحًا بافتراض القدرة، كما تشرح «كلوث وشانلر- إلكوت» في الكتاب، ومن هذه الزاوية، يوفر المعلمون والآباء والداعمون الآخرون فرصًا متنوعة للتعبير ويعرضون على الطلاب مدى واسعًا من أشكال تعلم القراءة والكتابة (مثلًا، رمزي ومسموع وفني / مصور ومسرحي)، ويأخذون على عاتقهم مسئولية اكتشاف وسائل للطلاب لكي يعبّروا عن أفكارهم المركبة. وبالتضمين، عند تبني إطار العمل هذا، يعترف المعلم أن أداء الطالب لا يتفق بالضرورة تمامًا مع قدرته على التفكير أو مع ميوله أو حتى مجهوده، أي أن الطالب قد يكون شديد الذكاء وذا ميل قوي إلى المحتوى المتواجد ويرغب بشدة في المشاركة في التعبير المثقف، لكن إذا حالت أسباب معينة دون تحقيق هذه النوايا، سواء كانت هذه الأسباب ذات أصول جسمية عصبية أو مرتبطة بظروف معينة (مثل، أسلوب مربك في عرض المعلم أو أسلوب تساؤل مهدِّد ومواجه) أو قد يكون كلاهما، فقد تتأثر القدرة على الأداء؛ لذلك العثور على دليل للقدرة على تعلم الكتابة والقرءة قد يكون صعبًا.

في عالم غالبًا ما يبحث عن أسلوب وحيد لتعلم القراءة والكتابة، أو في هذه الحالة عن التوحد وتعلم القراءة والكتابة، فإن من المفيد أن «أرض تجمعنا» لا يتدنى إلى هذا المستوى من التفكير المتضائل، لا توجد طريقة جيدة ووحيدة لتدريس القراءة والكتابة لذوي طيف التوحد. بدلًا من ذلك، كما هو الحال مع أي جماعة، يوجد العديد من الطرق. والتعرف على هذه الضمانات بأن تدريس القراءة والكتابة

للأطفال والشباب ذوي طيف التوحد سيكون في حد ذاته مشوّقا؛ لأنه يرتبط بخليط من العمل البحثي والمتقصّي والإبداع ومحاولات دائمة لإستراتيجيات جديدة.

فرق واحد بين ما تصفاه «كلوث وشاندلر- إلكوت» للأفراد ذوي التوحد ومعظم الآخرين المتعلمين للقراءة والكتابة هو تأثير صعوبات معينة (مثل، فهم الكلام المسموع) أو إستراتيجيات معينة (مثل، الكتابة كمُعين على الحديث)، قد تكون أحيانًا أكثر حيوية للشخص ذي التوحد، وحتى العامل الرئيسي للتعلم؛ لذلك قد يحتاج طالب معين إلى الكتابة لكي ينطق بجملة مقصودة (مثلًا، يكتب الطالب أفكاره قبل أو أثناء الكلام) بينما قد يحتاج آخر عنوان فرعي على الفيلم لكي يربط بين فهم الأحداث المرئية والكلمات المنطوقة.

وتكشف الأمثلة المتعددة في هذا الكتاب عن أنه قد يُطلب من المعلمين باعتبارهم ملاحظين أن يلاحظوا حديث ذوي التوحد للتمييز بين ما ينتجوه من حديث مقصود أو كتابة وبين العبارات المتكررة وغير المقصودة التي تصدر عنهم والتي يعتقد البعض أنها تكبّل قدرتهم على التواصل، إن تدريس القراءة والكتابة لذوي التوحد يحتاج إلى معرفة عميقة بشخص المتعلم والموضوع أيضًا الذي قد يكون مركز اهتمامه أو ميله، فقد يكون الطالب مغرمًا بالفراشات أو الطائرات وتكون موضع حوازه وعلى المعلم أن يساعده على أن ينطلق من موضوع ميله أو هواه إلى آفاق أوسع في مخزون خبراته، وقد يبدو الطالب غير مستجيب للتدريس المسموع، ولكن على قدر مرتفع من القدرة إذا ما تلقى هذه المعلومات مكتوبة. فعلى المعلم أن يرى ما يتناسب مع كل متعلم. «أرض تجمعنا» مليء بأفكار وممارسات أثبتت جدواها باعتراف الآباء والمدرسين والباحثين. كثير من الأمثلة المرتبطة بالصف الدراسي والتي استخدمتها المؤلفتان مألوفة للمعلمين وليس فقط هؤلاء ذوي الخبرة بالعمل مع ذوي الإعاقات، سيمر القارئ بهذه الأنشطة مثل مسرح القارئ والتفكير بصوت مرتفع والتدريس المتبادل وكل هذه الإستراتيجيات ذات التقاليد الثرية في تدريس تعلم القراءة والكتابة.

وتصف كثير من الكتابات الحديثة التوحد باعتباره عجزًا ولعنة مخيفة على الأطفال حديثي الولادة وعائلاتهم. وتَذكرهم وسائل الإعلام على أنه وباء «التوحد» وعلى أن الحياة مع التوحد عبء لا يُطاق لذوي التوحد وعائلاتهم، قد يشعر قراء هذا الكتاب انفصالًا تامًّا بين تلك الآراء المتشائمة ووجهة نظر المؤلفتان عن التوحد، وهذا الاتجاه المتفائل عن التوحد لا يستند إلى نظرة رومانسية لدى المؤلفتين، ولكن هو نتيجة المعرفة والعمل مع أناس ذوي توحد، ونتيجة نجاح المؤلفتين والآباء والمعلمين في تدريس القراءة والكتابة من خلال أساليب مدروسة. وهي نتيجة أيضًا للنظر بجدية إلى ما يكتبه ذوو التوحد أنفسهم .

قد تجنبت المؤلفتان خلال الكتاب الحديث نيابة عن الشخص ذي التوحد . بدلًا من ذلك فقد ظلتا تعرضا أمثلة الواحد بعد الآخر وتصور هذه الأمثلة مجتمعة العوائق أمام تعلم القراءة والكتابة، والإستراتيجيات للتغلب على هذه العوائق والعديد من الكتابات التي أنتجها أدب التوحد الجديد في السير الذاتية. والاستخلاصات الوحيدة التي يمكننا الخروج بها من هذا أن الشخص ذا التوحد لا يتصف بالجمود، وأنه لا يوجد ما يُسمَّى «تعلم القراءة والكتابة لذوي التوحد» أو «العقل ذو التوحد». يوجد فقط مركّبات، يوجد فقط تغير مستمر، توجد فقط إمكانية.

دكتور دوجلاس بكلن

عميد كلية التربية، جامعة سيراكوس،

سيراكوسن نيويورك

المقدمة

لأننا نبحث عن الضئيل الذي يسهل إدارته، ليس من المستغرب أن الأفراد ذوي التوحد ومن هم أيضًا من ذوي الأداء المرتفع (النبهاء)، غير القادرين على التواصل مع الآخرين أن يصبحوا من فوق دوامة مجلجلة من خلال وديان الواقع الضيقة، بالكتابة، هناك نجد عالمًا هادئًا للفن والنظام، أرض يمكننا أن نشارك فيها، لذلك كانت الكتابة هي منقذي وخلاصي، لقد قلت في الماضي وإني أسمعها يكررها ذوو توحد آخرون: إن اللغة الإنجليزية المكتوبة هي لغتي الأولى والمنطوقة هي لغتي الثانية، منذ أن كنت في الخامسة من عمري، كتبت كل الأشياء الجميلة والقبيحة التي لم أستطع مشاركتها مع الآخرين. «دون برنس- هج» Dawn Prince-Hughes (٢٠٠٤، ص ص. ٢٥ – ٢٦)

نحن سعداء أنك اخترت قراءة هذا الكتاب، ونأمل أنك ستتعلم من قراءته بقدر ما تعلمنا من كتابته، مثل «دون برنس ـ هج» Dawn ـ Prince-Hughes، الشاعرة وعالمة الأجناس والتي تظهر كلماتها أعلى هذه الصفحة والتي أوحت لنا بعنوان هذا الكتاب، نحن نرى تعلم القراءة والكتابة قوة دافعة في حياة الناس، وعزاء وسلوانًا في وقت الشدة، ووسيلة للتفكير والتواصل، ومصدر راحة ومساعدة وهي المعين على التعبير الشخصي والاجتماعي، ورغم أن الأفراد ذوي الإعاقات مثل التوحد لم يُمنحوا دائمًا فرصة الحصول على كل تلك االوسائل لتعلم القراءة والكتابة – وهي قضية نتناولها بعمق في الفصل الثاني ـ فإننا نرى دليلًا يشير إلى أن هذا المنحى يتغير، جاعلًا من الممكن لعدد ـ في تزايد مستمر ـ من الأفراد أن يلمسوا المسرات والغبطة والتحديات التي تكتب عنها «برنس– هج» -Prince

Hughes بعد أن تعلمت القراءة والكتابة، وبكتابة هذا الكتاب نأمل أن نساعد آخرين أن يفعلوا نفس الشيء.

بقدر علمنا، هذا الكتاب هو الأول الذي يركز تحديدًا على تدريس القراءة والكتابة للطلاب المصنفين بفئة طيف التوحد، وليس هذا معناه أنه لا يوجد مصادر أخرى، فقد تعلم كلانا الكثير من كتب عن إستراتيجيات تدريس الطلاب ذوي التوحد (أتوود Attwood، ١٩٩٨ ؛ جيلنجام Gillingham، ١٩٩٥ ؛ كلوث Kluth، ٢٠٠٣ ؛ سميث مايلز Smith Myles، أدرين Adreon، وجتلتز Gitlitz؛ ٢٠٠٦؛ ووترهاوس Waterhouse، ٢٠٠٠ ؛ وليامز Williams، ١٩٩٦) وكذلك من هؤلاء في تدريس القراءة والكتابة لطلاب لديهم العديد من الصعوبات (كوب لاند وكييف , Copeland & Keefe 2006 ; داوننج Downing ، ٢٠٠٥ ؛ كيف Keefe ، ١٩٩٦؛ماكيوان McEwan , ٢٠٠٢ ؛ رودز ودادلي مارلنج Rodes & Dudley- Marling ١٩٩٦ ؛ رولر Roller ،١٩٩٦)، وبالنظر إلى العديد من الأسئلة التي تلقيناها في الخمس سنوات منذ أن بدأنا بحثنا، من الواضح أننا لسنا الوحيدين الذين يعتقدون أن هذا الموضوع يستحق كتابًا بذاته، ولو أننا نشك أن هذا المجلد سيقدم الكلمة الأخيرة في الموضوع، لكننا نأمل أن يخدم كمصدر مفيد للممارسين والآباء الذين يخبروننا أنهم يحتاجون إليه توًّا، ويحتوي الكتاب على عناوين كتب أخرى في هذا الموضوع كتبها آخرون.

وقبل أن نعرّف هذه المصطلحات الرئيسة مثل التوحد ومعرفة القراءة والكتابة أو قبل أن نعطي أي اقتراحات خاصة بأصول التدريس، نعتقد أنه من المهم مشاركة بعض المعلومات عن معتقداتنا وعن طبيعة تعاوننا، وبهذه الطريقة يمكنك أن تقيّم ما نتبناه من أفكار من خلال السياق، وبعد تقديم هذه الخلفية من المعلومات عن أنفسنا كفريق من المؤلفين (عفوًا، انظر الجزء الخاص بالمؤلفين من أجل المزيد من المعلومات)، سننتقل إلى مناقشة توقعاتنا عن جمهور قراء هذا الكتاب، وعرض سريع عن البنية التنظيمية، ومنطقنا وراء بعض الاختيارات الخاصة بالمراجعة التي قمنا بها، ونرجو أن يمنحك هذا خبرة أكثر امتاعًا في قراءة هذا الكتاب.

عن المؤلفين :

(بولا) دارسة مستقلة ومستشارة تربوية، ومجالا ت بحثها الرئيسة، ودراستها، وموضوعات استشاراتها هي مساندة ودعم الطلاب ذوي الإعاقات الجديرة بالاهتمام في صفوف التعليم العام والتعليم المتنوع، بدأت (بولا) مهنة التدريس في مدرسة دامجة صغيرة تجمع بين الطلاب العاديين وذوي الإعاقات في ضواحي مدينة شيكاغو الأمريكية، حيث ساعدت طلابًا يمثلون مدى من المهارات، والتحديات، وجوانب قوة، وكمسئولة عن تيسير دمج الطلاب على اختلاف قدراتهم، كانت مسئولة أيضًا عن مواءمة المناهج وجعلها في متناول الطلاب الأقل قدرة، بالتعاون مع مدرّسي المواد في الصفوف العامة، ومشاركة التدريس مع الزميلات والزملاء، وتوفير المساندة التي تشجع وتيسّر مشاركة كل الطلاب، وقد قامت (بولا) أيضًا بتدريس طلاب ذوي إعاقات مهمة في مدرسة ماديسون الثانوية بولاية وسكنسن الأمريكية، وقامت بدور مستشارة دمج في مدرسة ابتدائية في فيرونا بولاية وسكنسن. وفي كل من هذه الفترات أتيح (لبولا) فرص التعلم من زميلاتها وزملائها عن منهج التعليم العام والتدريس. تعلمت عن تدريس القراءة والكتابة ليس من منظورها الخاص المرتبط بتدريبها كمدرّسة (برنامج إعداد مهني يركز على حاجات الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة والحادة) لكن من العمل مع الزملاء والزميلات في التعليم العام الذين تحدوها أن تقدم تعليمًا أكاديميًّا لطلبتها ذوي الإعاقات، حتى هؤلاء الذين اعتبروا ذوي احتياجات جسيمة واحتياجات تعليمية وتواصلية جديرة بالاهتمام.

(كيلي) حاليًا أستاذ مشارك في مادة تعلم القراءة والكتابة بجامعة ساراكوس بولاية نيويورك الأمريكية حيث تقوم بتدريس مواد مرتبطة بتعلم القراءة والكتابة للطلاب الذين يعدون أنفسهم ليصبحوا مدرسين ومدرسات، وكذلك لطلاب الدراسات العليا العائدين إلى الجامعة من أجل المزيد من الدراسة، قبل حصولها على شهادة الدكتوراه، عملت كمدرِّسة في مدرسة ثانوية للغة الإنجليزية والمواد

الاجتماعية في ولاية (المين) مسقط رأسها، وتضمنت هذه الخبرة عدة سنوات في مدرسة نوبل الثانوية، وهي عضو في شبكة وطنية لها رسالة مرتبطة بالإصلاح التعليمي تُسمَّى اتحاد المدارس الأساسية. وعلى خلاف المدارس الثانوية في ذاك الوقت، قدمت مدرسة نوبل فصولًا مدمجة دمجًا تامًّا (أي تجمع بين الطلاب العاديين وذوي الإعاقات) بين طلاب السنة التاسعة وطلاب السنة العاشرة في اللغة الإنجليزية والمواد الاجتماعية وعلوم الأرض والبيولوجي والجبر والهندسة.

ونتيجة لذلك، فإن قوائم أسماء الطلاب للصف الذي تدرّسه (كيلي) تضمنت خليطًا متعددًا من الطلاب، مع هؤلاء المشاركين في برامج المتفوقين والموهوبين كانوا يعملون جنبًا إلى جنب مع هؤلاء الطلاب الذين صُنِّفوا في فئة صعوبات التعلم، ومتلازمة «داون» واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، ورغم أن (كيلي) درّست لطالب واحد من الطلاب ذوي التوحد في ذلك الوقت، إلا أن النجاح الذي حققته في تدريس الصفوف المدمجة أدى إلى اعتقادها في التربية الفعالة والمتعادلة، وأدت إلى ثقتها أن كل الطلاب يمكن أن يتعلموا في فصول التعليم العام إذا لقوا الدعم المناسب.

وفي خريف ١٩٩٨م، حصلنا على وظيفتين كأعضاء هيئة تدريس جدد في كلية التربية بجامعة سراكوس، وهي مؤسسة معروفة منذ زمن بتبنيها للتعليم الشامل والعدل الاجتماعي. وكانت (كيلي) في قسم القراءة واللغة و(بولا) في قسم التدريس والقيادة. وتقابلنا في مناسبة خاصة بأعضاء هيئة التدريس ونشأت بيننا صداقة على أسس من معرفتنا المشتركة للثقافة الشعبية التي سادت سبعينات القرن الماضي، وما نشترك فيه من إعزاز وتقدير لمدينة كمبردج، مساتشوستس، حيث عاش كل منا لسنوات عديدة، ولحبنا للرياضات المهنية؛ ولأن كلانا تضمّن عبئه التدريسي موادًا مرتبطة ببرامج المدارس الابتدائية وصفوف التربية الخاصة المدمجة، كان لدينا طلاب مشتركون بيننا. وكثيرًا ما كنا نجد أنفسنا نناقش كل هذه الميول المشتركة، وكذلك أجندات ما كنا نخطط له من بحوث، في مقهى بالحي. وكنا كلما ازداد حديثنا، كلما أصبح واضحًا لنا أن علاقتنا ليست فقط علاقة شخصية بل هي

أيضًا مهنية، تركز على موضوع بعينه وهو توفير فرصًا ثرية ومتكافئة لمتعلمين متعددين لتنمية معرفتهم بالقراءة والكتابة الشخصية والأكاديمية.

وبعد سنتين من تعرفنا، كانت (بولا) وعدد من الزملاء والزميلات في جامعة سراكوس في منتصف الطريق من مراجعة كتاب في إتاحة الفرصة لجميع الطلاب لتعلم الأكاديميات (كلوث Kluth، ستروت Straut وبكلن Biklen ٢٠٠٣م) وسألوا (كيلي) للإسهام بفصل عن توجهات الإدماج في تعليم القراءة والكتابة (شاندلر- ألكوت Chandler-Olcott، ٢٠٠٣م). ولكي تعد لهذه المهمة، سألت (كيلي) (بولا) عن اقتراح بعض الكتب عن الأفراد ذوي الإعاقات. من بين هذه الكتب كان كتاب (تمبل جراندن) التفكير في صور وتقارير أخرى عن حياتي بالتوحد (١٩٩٥م) وهو سيرة ذاتية كتبتها امرأة راشدة ذات توحد مؤكدة على مواهبها غير العادية كمفكرة عصرية، و(راسل مارتن) Russell Martin الخروج من الصمت. وهي رحلة صبي ذو توحد في اللغة والتواصل (١٩٩٤م)، وهو تقرير عن كيف تعلم ابن أخت المؤلف، وهو صبي ذو توحد، استخدام التواصل المكتوب للتفاعل بأساليب قوية مع عالمه. ورغم أن (كيلي) تحدثت مع (بولا) عن خبرات مرتبطة بتعلم القراءة والكتابة كتب عنها الكثيرون من طلاب (بولا) السابقين، لكن هاتين القصتين الحديثتين عززت وبشدة أكثر معتقدها المتنامي عن الضرورة الملحة لإتاحة الفرصة لذوي الإعاقات لتعلم القراءة والكتابة، وبالمثل فإن اقتناع (كيلي) أن ما يمكن الحصول عليه من استبصار من معرفة هذه القصص قد يغير من تعليم القراءة والكتابة لكل الطلاب، وليس فقط هؤلاء من ذوي التوحد، ساعدت (بولا) أن ترى هذه الكتب، والتي كانت تعرفها جيدًا باعتبارها محفّزة للتغير الاجتماعي أكثر من قبل.

مستنيرون بهذه المحادثات عن هذين الكتابين، قررنا إجراء دراسة عن كيفية التعامل مع تعلم القراءة والكتابة للأفراد ذوي التوحد. ومن هنا كان أملنا في الإجابة عن هذه الأسئلة:

- ماذا يكتب هؤلاء الأفراد ذوو طيف التوحد في سيرهم الذاتية عن اكتسابهم وتنميتهم لتعلم القراءة والكتابة؟
- في نظر الأشخاص الحاصلين على تشخيص طيف التوحد، ما العوامل التي وجدوها في بيوتهم وجماعاتهم المدرسية والتي ساندتهم في تنمية تعلمهم للقراءة والكتابة؟
- ما الممارسات التعليمية لمساندة تنمية تعلم الطلاب للقراءة والكتابة التي يمكن اقتراحها من خلال ما كتبه هؤلاء الأفراد؟

ولتحقيق ذلك، راجعنا وناقشنا ١٦ سيرة ذاتية كل بحجم كتاب كامل كتبها أفراد من ذوي طيف التوحد وقد ضمنوها موادًا مرتبطة بتعلم القراءة والكتابة بطريق أو آخر في تقاريرهم، وقد اقتبسنا كل المعلومات من القصص الأكبر، ثم أعطينا عنوانًا لكل قطعة وفقًا للفئة والفئة الفرعية (مثلًا: المدرسة / الاتجاه نحو / القراءة/ الخبرات المبكرة، الكتابة/ خط اليد) وقد استخدمنا نظامًا للشفرة ابتدعناه، وعندما بدأنا النظر إلى الفئات لنرى ما يمكن أن ينبثق منها من أفكار، وجدنا بعض المؤشرات التي دعمت ما اعتقدناه سلفًا (مثل، كيف أن اللغة المكتوبة غالبًا ما ساعدت أفرادًا ذوي توحد في التعامل مع صعوباتهم الكلامية)، وكذلك بعضها التي أدهشتنا (مثل، كيف أن أُسر طلاب ذوي إعاقات كان لزامًا عليها أن تبذل مجهودًا مضنيًا لجعل الآخرين يعترفون بقدرة طفلهم على تعلم القراءة والكتابة).

ولم يُعطَ بحثنا لما ادعته (دون برنس – هج) حقه من التقدير وهو أن الكتابة الشخصية – مثل اليوميات والسير الذاتية والمذكرات من الممكن أن تمثل «مصدرًا كبيرًا من المعرفة عن التعدد والجمال في التوحد» (٢٠٠٤م، ص ٣١)، وقد استعرنا وبكثرة من هذه المقتطفات والاستبصارات في هذا الكتاب، وقد استفدنا أيضًا من الخبرات الشخصية، والقصص التي شاركنا فيها الآخرون من معلمين، ومن التراث المهني عن التوحد، ومن تعلم القراءة والكتابة، والتعليم.

عن القارئ

بينما كنا نخطط لكتابة هذا الكتاب، غالبًا ما تحدثنا عمن سيكون جمهور قرائه. وحيث إن التزامنا هو التعليم الشامل، فليس من المستغرب أننا أردنا أن يحوز الكتاب برضاء أكبر قدر ممكن من القراء، وقد كنا مدركين أن من الخطر أن نكون كل شيء لكل الناس، إلا أننا شعرنا أنها مخاطرة جديرة بالإقدام عليها لإخراج كتاب يمكن أن يغطي أغراضًا متعددة، وبخاصة في ضوء الحقيقة أن قلة من المصادر عن تعلم القراءة والكتابة والتوحد متوفرة لهؤلاء الذين يحتاجون إليها.

ولأن هذا الكتاب قد أنتجه ناشر تربوي، فأكبر الظن أنك معلم تعمل في كادر رسمي مع أطفال في بيئة مدرسية، فإذا كنت معلمًا ذا خبرة، فنأمل أنك ستجد مصداقية هنا لطرق ناجحة استخدمتها أنت بالفعل وأيضًا إلهامًا لأساليب جديدة. وإذا كنت طالبًا يقرأ الكتاب؛ لأنك كُلفت بذلك في مادة من المواد، فنأمل أنه سيمنحك الثقة في قدرتك على مساندة ودعم تنمية تعلم القراءة والكتابة لكل الطلاب عندما تبدأ عملك بالتدريس، ونأمل أيضًا، أنك ستشعر بالراحة عند مشاركتك أفكارًا من الكتاب مع أكبر قدر ممكن من زملائك بالمدرسة، (لقد كان طلابنا في جامعة سراكوس مندهشين وفي الوقت نفسه مسرورين عندما كانوا يلاحظون شغف المدرسين، الذين يشرفون على تدريبهم بالمدارس، عن المبادئ والممارسات التي تعلمها هؤلاء الطلاب تحت التدريب من خلال مشاركتهم في برنامج جامعي مبتكر)، وإذا كنت مساعد مدرس أو أي مهنة أخرى مساعدة، فنأمل أنك ستجد أفكارًا يمكنك تبنيها ومواءمتها لتناسب حاجات الطلاب الذين ترعاهم، وباعتبارك أحد من يعملون يوميًا عن قرب مع متعلمين معينين، فعليك ألا تحجم عن مشاركة أفكار تروق لك من الكتاب مع باقي أعضاء الفريق الذين تعمل معهم – وبخاصة مدرسي التعليم العام ومدرسي التربية الخاصة.

وفي الوقت نفسه، نعرف أنك قد لا تكون مدرسًا - على الأقل ليس بالمعنى الدقيق للكلمة، نحن مدركين أن أعضاء أسرة الطلاب ذوي طيف التوحد هم من بين أنشط الباحثين عن معلومات! وفي عملها كمستشارة، كانت (بولا) دائمًا ما

تقابل آباء وأمهات لديهم معلومات عن إعاقة طفلهم، وعن قدرات تعلمه تفوق ما لدى المدرس أو الأخصائي النفسي أو حتى الطبيب، ولهذا السبب فقد نفترض أنك يمكن أن تكون والدًا لأحد هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقة تبحث عن طرق لمساندة ودعم تعلم طفلك في المنزل، وأنك لذلك قد تنشر بعض هذه الأفكار التي استقيتها من الكتاب، أو حتى الكتاب نفسه، للإداريين والمدرسين في مدرسة طفلك، نأمل أنك ستجد أفكارنا وما نقترحه من إستراتيجيات على مرونة كافية حتى يمكنك استخدامها بالمنزل، ونأمل أيضًا أنك ستحب الأفكار التي شاركناها واختبرناها مع بعض العائلات؛ وقد تعلمنا الكثير عن الحاجة إلى تعلم القراءة والكتابة للأفراد ذوي التوحد ممن يحبونهم وهم الوالدين، لذلك، أيًا كانت الطريقة التي تناسب موقفك، نرجو أن تستخدم هذا الكتاب كأداة لتواصلك مع مدرس طفلك. فالمجال يحتاج لحكمتك.

أيًا كان سبب قراءتك لهذا الكتاب، نأمل أن تراسلنا لنعلم استجابتك له. ويسعدنا أن نسمع من المدرسين، والآباء، وآخرين كيف كان صدى هذه الأفكار عندما طُبقت. ولتسهيل هذا التواصل، ستجد هنا البريد الإلكتروني والموقع الإلكتروني لـ(بولا) على الشبكة الإلكترونية.

Paula Kluth: pkluth@earthink.net and http://www.paulakluth.com

Kelly Chandler-Olcott: kpchandl@yr.edu

عن الكتاب

نظمنا هذا الكتاب في قسمين غير رسميين. الفصلين الأولين، «ما التوحد؟» و«ما تعلم القراءة والكتابة؟»، تُعرّف وتصف الخصائص التي غالبًا ما ترتبط «بتسميات طيف التوحد وتشرح كيف نعرّف تعلم القراءة والكتابة من منظورنا. ويتضمن الجزء الثاني الفصول التالية: (الفصل ٣)، الارتقاء بتنمية تعلم القراءة والكتابة في الصفوف المدمجة، والتي تمهد لرؤيتنا لنوع البيئة التعليمية حيث يمكن ضمان أفضل تطبيق لتوصياتنا الخاصة بالتدريس؛ (الفصل ٤) «تقييم التحصيل

لتعلم القراءة والكتابة » ؛ (الفصل٥)، «إلقاء الضوء على أهمية القراءة"؛ (الفصل ٦)، «إلقاء الضوء على أهمية الكتابة والتمثيل»؛ و(الفصل ٧)، «تعلم الطلاب ذوي الإعاقات المهمة للقراءة والكتابة: نعم، هؤلاء الطلاب، أيضًا ..» وننتهي بثبت للمراجع يتضمن قائمة بالمراجع والمصادر التي ستساعدك في زيادة معرفتك الأساسية عن التوحد وتدريس القراءة والكتابة من خلال القراءات المقترحة ومواقع الشبكة العنكبوتية عن الخبرة المهنية والتعاون مع العائلات.

عن المصطلحات

وأخيرًا وليس بآخر، دعنا نقول كلمات قليلة عن بعض اختياراتنا الأخرى كمؤلفين، في كل الكتاب، غالبًا ما نستخدم مصطلح التوحد ليمثل كل التسميات أو اللافتات على طيف التوحد، بما في ذلك متلازمة أسبرجر، الاضطراب النمائي الشامل، اضطراب الطفولة الضموري ومتلازمة (رت). ونعترف بأن هؤلاء الأفراد الذين يحملون هذه اللافتات ليسوا بالضرورة شاعرين بها وبخصائصها تمامًا؛ والأكثر من ذلك اللافتات نفسها ليست محددة أو مضبوطة، وقد يكون من الصعب أن نورد كل اللافتات في كل مثال نذكره في الكتاب.

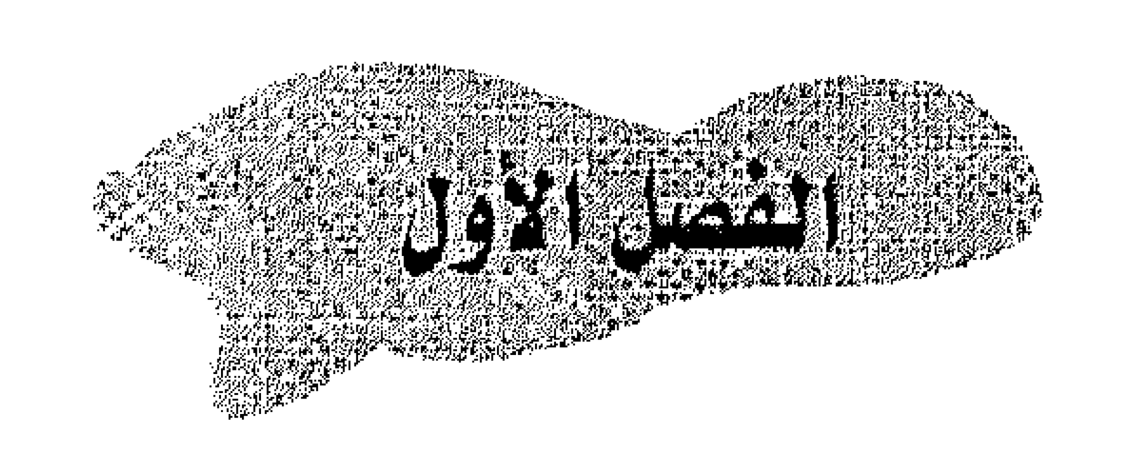
وهناك اختيار آخر نريد توضيحه وهو يتصل بكيف نناقش حالات المتعلمين ذوي التوحد ونصور خصائصهم الفريدة دون التعامل معهم باعتبارهم «الآخر». في بعض المواقع في الكتاب، ما أثرناه من نقاط تطلّب منا أن نميز بين احتياجات الطلاب ذوي طيف التوحد وزملائهم العاديين، واستلزم هذا مجهودًا مضنيًا (حتى في الجملة السابقة!) بطرق لا تصف الأشخاص ذوي التوحد باعتبارهم منحرفين عن المعيار العام؛ لأن هذا لا يمثل كيفية رؤيتنا نحن لهم، وفي الوقت نفسه، إذا استخدمنا الحياد عند عمل هذا التمييز بين ذوي التوحد والأشخاص الآخرين يتطلب قلبًا شاذًا للكلمة، في بعض الحالات، كتبنا مادة تشبه تلك التي قرأناها توًّا - كتابة تميز الجمهور الذي نحن بصدده من المتعلمين عن هؤلاء بدون لافتة طيف التوحد بتصوير الأخير بما ليس بهم (مثلًا: أشخاص ذوي وبدون إعاقات). في مواضع أخرى نصف الأشخاص ذوي التوحد باعتبارهم neurotypical، وهذه

التسمية استعرناها من أشخاص ذوي توحد أنفسهم، وهذا هو المصطلح الذي ظل يتداول لسنوات وكثير من المواقع على الشبكة العنكبوتية شهرته، وهذه المواقع يديرها أشخاص من ذوي التوحد بما في ذلك http//www.autistics.org and http// autcom.org . رغم أننا نعرف أن هذا المصطلح ليس واسع الاستعمال خارج جماعة ذوي التوحد، إلا أننا معجبون بأسلوب تناوله لقضية اللافتات، فهو يكاد ينفيها، وذلك بإعطائه مصطلحًا ذا رنين طبي لجماعة عادة لا تتلقى هذا العلاج اللغوي.

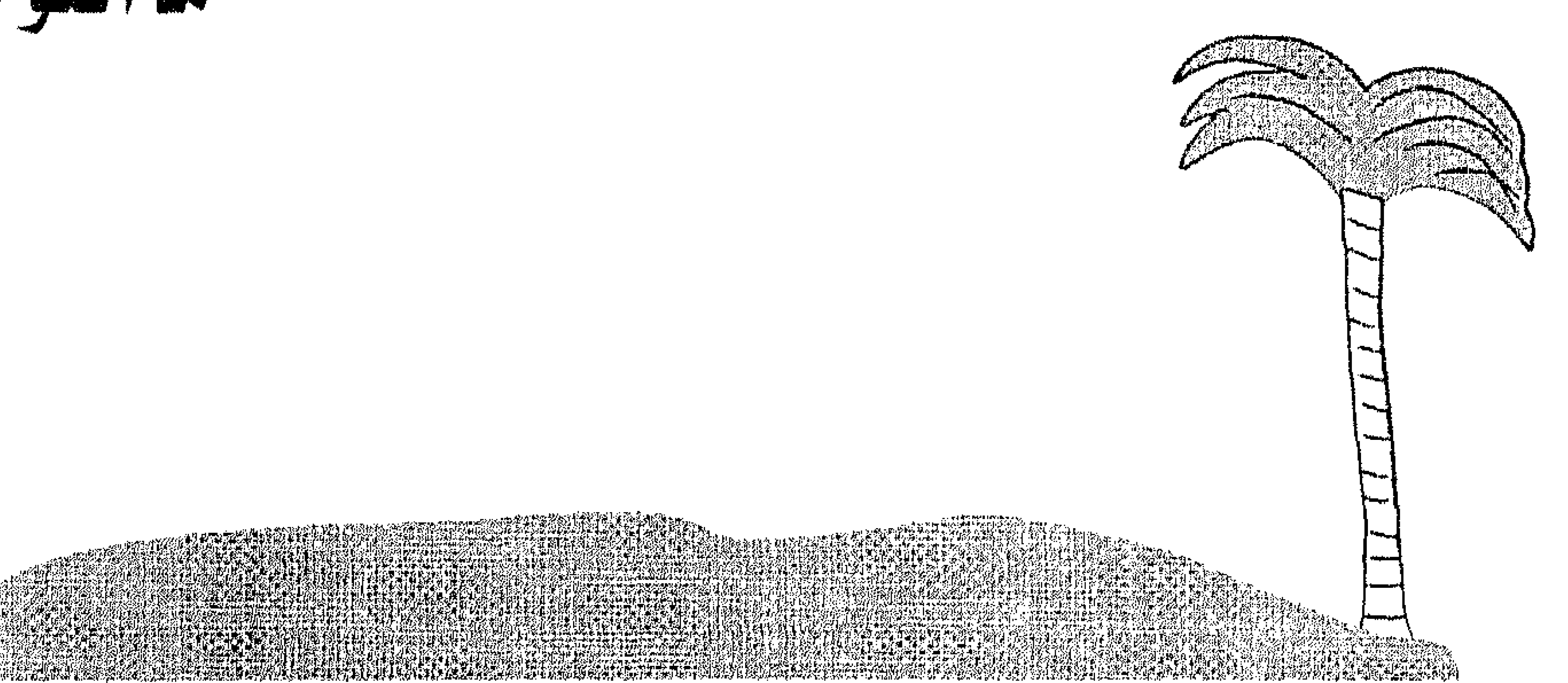
ونحن حذرين أيضًا في وصفنا للتوحد نفسه، فرغم أننا أحيانًا ما نصفه كإعاقة، قد يكون أدق (ولكن قد يثير النقاش) أن نصفه وصفًا يبرز جانب القدرة ويفصلها عن جزء الكلمة التي تنفيها.(dis/ ability)، وهي تمثل الكلمة المستخدمة دائمًا في التراث البحثي لدراسات صعوبات التعلم والصعوبات الأخرى. وهذا الفصل أو الانفصال بين جزئي الكلمة يوحي بأن التوحد وصعوبات أخرى «disabilities» يمكن أن تكون معقدة وشديدة ولكن أيضًا، لبعض الأشخاص، قد تكون ذات قيمة ومفضلة (دافيز Davis، ١٩٩٧م؛ جارلاند تومسون Garland Thomson، ١٩٩٦م؛ شلبيروShapiro، ١٩٩٤م). وليس كل من لديهم إعاقات يرون هذا من الجانب السلبي ولا حتى يرونه معوقًا، حتى بعض من لديهم إعاقات جسدية (جالاهان Gallahan، ١٩٩٠م؛ هوكنبيري Hockenberry، ١٩٩٦م؛ شابيرو Shapiro، ١٩٩٤م)، وحتى بعض الصم ثقيلي السمع (كوهن Cohen، ١٩٩٥م؛ لان Lane، ١٩٩٩م)، وهؤلاء ذوو متلازمة أسبرجر وطيف التوحد (جراندن Grandin، ١٩٩٥م؛ هول Hall، ٢٠٠١ م؛ هوليداى ويلي Holiday Willey، ١٩٩٩م؛ جاكسون Jackson، ٢٠٠٢م؛ أونيل O'Neil، ١٩٩٩م).

بالطبع، لا يمكن لمنظور واحد أن يشرح ماهية أن يكون الشخص ذا توحد، لكننا اجتهدنا في هذا الكتاب وقمنا ببعض الاختيارات، وقدمنا اقتراحات، واستخدمنا لغة من الممكن فهمها بسهولة واحترامها من جانب هؤلاء المتأثرين بالتوحد- الأشخاص الذين يحملون التسمية أنفسهم، ونأمل أن نكون قد قمنا

بالاختيارات والاقتراحات الصحيحة وأننا قد استخدمنا أكثر اللغات حساسية، والأهم من ذلك نأمل أن يتيح هذا الكتاب لعدد أكبر من الطلاب تحقيق فرصهم الأكاديمية، والتفاعل الاجتماعي، والتواصل، وحب الاستطلاع الذهني، والمغامرة والغبطة التي تتيحها القراءة والكتابة.



ما التوحد؟



«راي» Ray، طالب ذو توحد، كان يتعلم من المستوى الثاني إلى المستوى الخامس في مدرسة لذوي التوحد، عندما بلغ الثانية عشرة من العمر، أقنع المسئولون في المنطقة التعليمية والديه لوضع ابنهم في مدرسة في حي سكن الأسرة، وبعد مقابلات عديدة بين والدي (راي) Ray والمدرسين، وزيارة إلى المدرسة وبعض جلسات التخطيط المطولة، اتضح أن نظام التعليم الشامل هو الأنسب لـ(راي).

لم تكن هذه عملية سلسة أو سهلة لـ(راي) ولا لوالديه ولا للفريق التربوي. فقد راود الفريق الشك في قدرتهم على توفير الدعم المناسب للطالب الجديد، ولم يكونوا على ثقة كافية أن (راي) سيستطيع المشاركة في الدروس.

وبالرغم من هذه الشكوك، أخذ مدرسو (راي) على عاتقهم مسئولية نجاح (راي) ولذلك كرسوا الوقت والمجهود؛ لمعرفة طالبهم الجديد؛ وليبحثوا وسائل موائمة للمقررات حتى يتمكن (راي) من التعامل معها والمشاركة في حجرة الدراسة، وأعدوا ما يمكن أن يقدموه له من دعم ومساندة، فمثلًا، عندما ناقش الطلاب في صفّه رواية «The Watsons Go to Birmingham – ١٩٦٣» (Curtis,١٩٩٧)، تقابل أعضاء نادي الكتاب واختاروا نفس الكتاب الذي فضله

(راي) _ وجلسوا على أريكة في ركن من الحجرة، وكما هو الحال دائمًا مع (راي)، أحضر معه نسختين من الكتاب (واحد هو يستخدمه للتدريب على القراءة والآخر لأنه يجد راحة في حمله) لم يستطع (راي) Ray قراءة الرواية بنفسه؛ لأنه كان قد بدأ منذ وقت قريب في تعلم القراءة، استمع إلى الكتاب المسجل على شريط لكي يستعد للمناقشة في الصف، وقد عمل أيضًا مع متخصص في تعليم القراءة ليتعلم بعض المفردات التي سيقابلها في الرواية، وكان يقوم بالتدريب على مهارة النظر إلى الحروف ومحاولة الربط بينها تمهيدًا لقراءة الكلمة، وخلال عملهم سويًّا، وجد أخصائي القراءة فقرة في الرواية التي يمكن أن يقرأها (راي) بطلاقة وساعده في إعدادها لكي يشارك فيها مع مجموعة طلاب نادي الكتاب، وبمجرد أن التقى بالجماعة، كان من الصعب على (راي) الانتظار حتى يأتي دوره؛ لذا سأله زملاء صفه أن يقدم هو أولًا ما جاء به، واستخدموا ما جاء به كنقطة انطلاق لباقي مناقشاتهم.

قصة (راي) مثال يوضح كيف يمكن لطالب ذي توحد أن ينجح في الانخراط في مجموعة لتعلم القراءة والكتابة، فقد اهتم معلمه وزملاؤه بتفضيلاته الخاصة (رغبته في استخدام أكثر من كتاب)، وما يحتاج إليه في بيئة الصف (أريكة بدلًا من كرسي)، واختلافه عن الآخرين في أسلوب تعلمه (الحديث أولًا في الجماعة لخفض مستوى القلق)، ورغم ما يبدو على كل هذه المواءمات من ضآلة، فقد استغرقت معلمة (راي) في السنة السادسة الابتدائية وزميلتها معلمة التربية الخاصة عددا من الأشهر لتهيئة أنسب الأحوال حتى يمكن لـ(راي) أن يشارك باقي زملائه في الدراسة. وقد وجدوا أن المدخل لتحقيق كل هذا هو الشعور بالراحة عندما يُقْدِم الطفل ذو التوحد على التغيير؛ واختبار العديد من المواد والإستراتيجيات؛ وبالطبع، مداومة التعلم عن التوحد والمواهب الفريدة والتحديات التي جاء بها (راي) إلى حجرة الدراسة. كان لدى معلمي (راي) الحاجة إلى أن يتعلموا من هو (راي)؟ واحتياجاته المحددة قبل أن يوفروا له الدعم المناسب أثناء تقديم دروسهم.

لم يكن معلمي (راي) الوحيدون ممن تعلموا بسرعة عن التوحد، حتى ظهور فيلم «Rain man» (جونسون Johnson ١٩٨٨) في آخر الثمانينات، قليلون هم

الذين كانوا يعرفون ما التوحد وقليل جدًّا كانوا يعرفون شخصًا ما ذا توحد. وبينما أعطى هذا الفيلم الشخص العادي لمحات عن التوحد، جعل الأمريكيون ينظرون إلى الأشخاص ذوي التوحد كأنهم نوع واحد، واليوم ولأنه لم يعد ذوي الإعاقات منعزلين داخل مؤسسات؛ ولزيادة التأكيد على العيش في المجتمع ؛ وبسبب ما كَتب العديد من ذوي التوحد في سيرهم الذاتية ومذكراتهم اليومية، وما يُكتب في المجلات ويظهر في التلفاز، كثير من الأمريكيين يفهمون ما معنى أن يكون لديك ابن (أو بنت) ذو توحد. وبالإضافة إلى ذلك، أدت حركة التعليم الشامل إلى وجود العديد من الأطفال ذوي الإعاقات في الصفوف العادية وأصبح معظم المعلمين أكثر دراية بتعليم ذوي التوحد، والأكثر من ذلك، مع ازدياد أهمية تعلم القراءة والكتابة لكل المتعلمين على المستوى الوطني العام، وهو ما سنتحدث عنه باستفاضة أوسع في الفصل التالي، فإنه ليس من المستغرب أن نجد أعدادًا، تتزايد يومًا بعد يوم، من مديرين ومعلمين يبحثون عن معلومات عن كيفية مساعدة الطلاب ذوي التوحد لكي يتعلموا القراءة والكتابة والاستماع، وأن يعرضوا أفكارهم بالرموز بأحسن الطرق الممكنة والمُرضية.

وقد أريد بهذا الكتاب مساعدة أعضاء كل هذه الجماعات لكي يدعموا تنمية تعلم القراءة والكتابة لكل من أُطلق عليه تسمية، أوله خصائص ذوي التوحد. وهذا الفصل الأول يخدم عددًا من الأغراض ابتداء من تجميع بعض المعلومات العامة عما يمكن للطلاب ذوي التوحد أن يأتوا به إلى حجرة الدراسة، ونحن نقدم أساليب عديدة ومختلفة لفهم التوحد ونقارنها بما سبق أن جاء به العلم الطبي وما سبق أن جاء به الأفراد ذوي التوحد أنفسهم، وأخيرًا، نصف خصائص مختلفة للتوحد ونعرض كيف يمكن لكل خاصية أن تؤثر على تعلم الطالب للقراءة والكتابة.

تعريف التوحد

التوحد، سبق أن وصفه الطبيب النفسي الأمريكي (ليو كانر) Leo Kanner في أربعينات القرن الماضي، باعتباره أحد الإعاقات النمائية العامة، ونسبة انتشارها بين الأولاد أربع أو خمس أضعاف انتشارها بين البنات، وتقدر المراكز الأمريكية للوقاية

والتحكم في المرض (٢٠٠٧م) أن واحدًا من كل ١٥٠ طفلًا في الولايات المتحدة الأمريكية ذو توحد، وحتى سنة ٢٠٠٧م، لم يكن هناك أي علامات بيولوجية مرتبطة بالتوحد، أو بمتلازمة أسبرجر، أو إعاقات أخرى على طيف التوحد قد تحددت ؛ لذا الفئات والأوصاف التي يستخدمها كثير من الناس قد نشأت بتأثير من الثقافة الموجودة بها بناء على آراء المشتغلين في هذا المجال ومن يكتبون عنهم والباحثين فيه والوسط الطبي وأحيانًا أشخاص ممن يحملون هذه التسمية أنفسهم. وبمعنى آخر، هذه التعريفات واللافتات «تمثل مجهودات لتصنيف مشكلات قد يتعرض لها الأطفال خلال مراحل نموهم» (معهد بحوث الإعاقات بجامعة تمبل، ١٩٩٧م)، ونقدم في هذا الفصل عددًا من الأوصاف للتوحد ونشارك في تفسيرات للإعاقة من زوايا مختلفة، ونفحص النموذج الطبي للإعاقة، بصفة خاصة، وتعريفات التوحد التي قدمها هؤلاء الأشخاص الذين يحملون التسمية.

النموذج الطبي للتوحد

وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الطبعة الرابعة (رابطة الطب النفسي الأمريكية، ٢٠٠٠)، وهو مرجع لتصنيف ووصف الاضطرابات العقلية، لدى الأفراد ذوي التوحد «أداء متأخر أو غير سوي» في واحدة على الأقل من هذه المجالات: ١) التفاعل الاجتماعي؛ ٢) التواصل؛ و/ أو ٣) أنماط من السلوك، والميول، والأنشطة متكررة ومقيدة، ويُنظر للأشخاص ذوي التوحد، في هذا النموذج تحديدًا، على أن لديهم ميلًا ضعيفًا لتكوين صداقات، ويفضلون الانفراد بأنفسهم على مصاحبة الآخرين، ولا يمكنهم تقليد سلوك ما، ويتجنبون الاتصال بالنظر، ويبدون غير واعين بوجود الآخرين، ويفتقرون إلى القدرة على التخيل، ولا يمكنهم استخدام التلميحات الرمزية، ويفتقرون إلى التعاطف، وهم عدوانيون، ويميلون إلى إلحاق الأذى بأنفسهم (الجمعية الأمريكية للطب النفسي، ٢٠٠٠م؛ بورز Powers، ٢٠٠٠م) وهناك تسمية أخرى تعطى للأفراد ذوي طيف التوحد هي متلازمة أسبرجر، وكثير من المشتغلين بالميدان قد وصفوا الأشخاص الذين يتميزون بخصائص تشبه خصائص متلازمة أسبرجر بأن

لديهم شكلًا أبسط من التوحد، وآخرون قد فهموها على أنها مختلفة كيفيًّا إلى درجة تبرر إعطاؤها تسمية منفصلة، وفي الممارسة، مساندة مختلفة، وبخلاف هؤلاء ذوي التوحد، ليس لدى الأشخاص ذوي متلازمة أسبرجر تأخر ذو دلالة في اللغة أو في اكتساب مهارات أو مساعدة الذات، ويوصف هؤلاء الأشخاص أيضًا بأنهم ليس لديهم أي تحديات في السلوك التكيفي مثل إطعام أنفسهم أو وضع الملابس (APA, ٢٠٠٠م). والسمة الأساسية لمتلازمة أسبرجر، وفقًا للنموذج الطبي للإعاقة، هو عجز شديد ومستمر في التفاعل الاجتماعي، كما هو الحال لدى الأفراد ذوي التوحد، أنماط سلوكية وميول وأنشطة متكررة ومقيدة، وقد رأى البعض الأشخاص ذوي متلازمة أسبرجر على أنهم متمركزون حول أنفسهم، وغير قادرين على التفاعل مع زملائهم، وغير منتبهين للتلميحات الاجتماعية، ويصدر عنهم استجابات غير مناسبة اجتماعيًّا وانفعاليًّا، وميول محدودة، وانشغالات.

ونحن نعتقد في وجود الكثير من المشكلات في فهم التوحد من منظور عجز هذه الفئة، وقد أشار «دونيلان» و«لاري» Donnellan & Leary إلى أن المنظور الذي يتخذ من العجز أساسًا له ليس حذرًا أو سخيًّا: «لأنه لكي نعطي تشخيصًا، غالبًا ما توصف السلوكيات بعبارات مثل (يُفضل أن)، (يفشل في) أو (رغبة غير عادية في) دون تحديد الأعراض المحددة التي قد تؤدي إلى هذا الانطباع» (١٩٩٥، ص. ٤٠). وهؤلاء الباحثون تساءلوا ما إذا كان الملاحظ، وبخاصة إذا لم يكن لديه معرفة حميمة بالطفل، يمكنه أن يعرف إذا كان الطفل «يفضل» أن يلعب منفردًا، مثلًا، وربما أن الطفل الذي رُئي يلعب منفردًا يفضل أن يلعب مع أخته لكنه يلعب منفردًا لأنه اكتشف أن أخته قد استخدمت دهنًا لشعرها ذا رائحة تضايق جهازه العصبي؛ أو ربما هو يلعب بمفرده؛ لأنه غير متأكد كيف يبادئ في المشاركة في لعبة يلعبها أطفال آخرون.

هؤلاء الذين يؤيدون النموذج الطبي في نظرتهم إلى التوحد يميلون إلى أن يروا الإعاقة من خلال إطار المرض أو العجز؛ ويرون الشخص ذا الإعاقة كمجموعة من المشكلات؛ ويفهمون أن الشفاء أو التغيير أو الخروج من المشكلة باعتباره

الهدف النهائي للتدخل أو للتعليم، انظر إلى هذا المقتطف الآتي من مقال يصف متلازمة أسبرجر:

رغم أن الطلاب ذوي متلازمة أسبرجر غالبًا ما يلاحظهم المدرسون أو آباؤهم على أنهم «في عالمهم الخاص» مشغولين بأجندتهم الخاصة، فهم نادرًا ما ينفصلون بأنفسهم مثل الأطفال ذوي التوحد. (بور Bauer، ١٩٩٦م).

في هذه العبارة المختصرة، لم يستطع المؤلف فقط أن يُجمل بعض نواحي العجز في متلازمة أسبرجر، بل إنه أيضًا قد صوّر الطلاب ذوي التوحد على أنهم «أسوأ» من هؤلاء ذوي متلازمة أسبرجر. وبالمثل، في كتاب (الأطفال ذوو التوحد: دليل العائلات)، كتب بور Powers أن:

[الأطفال ذوو التوحد] قد يكونوا كسالى تمامًا وغير مستجيبين، ليس لديهم الرغبة في المبادأة بالتواصل أو في أن يُحضنوا، حقيقة عندما يحتضن أحد [الطفل ذا التوحد] قد يتخشب الطفل كما لو كان اللمس أو الاحتضان شيئًا يسبب له آلام. والإيماءات الاجتماعية للآخرين – الابتسامة، أو الإشارة باليد أو تقطيب الجبين – قد لا تحمل أي معنى للطفل ذي التوحد. (٢٠٠٠م، ص. ٤)

النموذج الاجتماعي للتوحد

نحن لا نتبنى النموذج الطبي وبدلًا منه، وفي هذا الكتاب، نتناول التوحد من خلال النموذج الاجتماعي للإعاقة، بمعنى أننا نعرف أن بعض الناس لديهم صراعات وتحديات حادة وجوانب من العجز بسبب إعاقتهم، ولكننا أيضًا نفهم أن نفس هؤلاء الأفراد قد يعانون، أكثر أو بنفس الدرجة، من القيود التي توجد في مجتمع ما والتي لا تأخذ في الاعتبار احتياجاتهم وأوجه اختلافهم عن أفراد المجتمع الآخرين، قد تكون هذه القيود أو المعوقات مادية (مثلًا، موضع للجلوس غير مريح، أو ضوء شديد يؤذي العين)، أو شخصية (مثل، اتجاه سلبي نحو ذوي الإعاقة) أو مؤسسية (مثل، مدرسة منعزلة)، في النموذج الاجتماعي للإعاقة، لا يُنظر إلى التوحد باعتباره مأسوي أو شيء يستدر العطف والمواساة وهو ليس

بالضرورة شيء علينا إزالته، وبالطبع، بعض الناس (وليس كل الناس) ينظرون إليه على أنه منحة.

ويشير بعض الأفراد ذوي التوحد إلى أن أكثر الجوانب إعجازًا في حياتهم هي الاتجاهات ووجهات النظر والتصرفات الصادرة من الآخرين أو هؤلاء ممن هم ليسوا ذوي توحد، وقد مر الكثيرون من ذوي التوحد بصعوبات نابعة من أفكار اجتماعية ثقافية عن الكيفية التي يجب على أفراد المجتمع أن يتواصلوا، ويتفاعل بعضهم مع البعض الآخر، ويتحركون ويتصرفون، ورغم أنَّ الكثير من الأفراد ذوي التوحد يشتركون في ذلك «فإنها» حقيقة — أن خبرتهم بالأشياء تختلف، لدرجة أن أجسامهم قد لا تتعاون معهم أو أنهم يصبح لديهم مشكلات حسية أو تواصلية — وكثير من هؤلاء الأشخاص يصرّحون بأن التوحد، على الأقل في بعض اللحظات، «وُجد» بواسطة مجتمع غير مرن، ولذلك قد يشعر هؤلاء الأفراد بالتحدي في أي يوم من أيامهم بناء على ما إذا توفر الدعم والمساعدة المناسبة لهم أو أن الآخرين يتوقعون منهم أن يتواصلوا ويتصرفوا ويتحركوا ويتفاعلوا بأسلوب تقليدي.

وقد تخيل بعض الأفراد من ذوي طيف التوحد عالمًا فيه التوحد هو المعيار الشائع وعكس ذلك هو المشكلة لكي يصور كيف يدرك أفراد كلا الفريقين للإعاقة، هذا العالم المتخيّل قد وُصف على موقع من مواقع الشبكة الإلكترونية لمنظمة «هزلية»، «معهد دراسات الأفراد المتشابهين»، على موقع يُسمَّى: «مأساة متلازمة التشابه العصبي» وصفت بالتفصيل:

إن متلازمة التشابه العصبي هي اضطراب عصبي بيولوجي يتميز بالانشغال الدائم بالأعراف الاجتماعية، وهذيان عن السيادة والسيطرة، وحواز مع المتعارف عليه، والأشخاص المتشابهون عصبيًّا غالبًا ما يفترضون أن خبرتهم بالعالم إما أنها هي الوحيدة من نوعها، أو أنها هي الوحيدة التي تتميز بالصواب، ويجد هؤلاء الأشخاص المتشابهون أنه من الصعب أن ينفرد الشخص بنفسه، وغالبًا ما لا يتحمل هؤلاء الأشخاص المتشابهون ما يبدو على الآخرين من اختلافات، وعندما

يتواجدون في جماعات يغلب الجمود على سلوكهم الاجتماعي، وغالبًا ما يصرون على القيام بطقوس غير مفيدة وهدامة وحتى مستحيلة كوسيلة للبقاء على هوية الجماعة، ويجد الأشخاص المتشابهون أنه من الصعب عليهم التواصل المباشر، وكثيرًا ما يكذبون بالمقارنة بالأشخاص ذوي طيف التوحد، ومن المعتقد أن هذا التشابه وراثي الأصل، وقد أظهر التشريح أن عقل الشخص منهم أصغر من عقل الشخص ذي التوحد، وقد توجد فيه مناطق زائدة النمو مرتبطة بالسلوك الاجتماعي. (http://isnt.autistics.org).

من هذا النص الهزلي وغير العادي، من الواضح أن هناك طرقًا مختلفة (وحتى متناقضة) لشرح ما يشعر به الشخص ذو طيف التوحد.

وبسبب هذا التباين والمفارقة، نعتقد أن كلمات وخبرات هؤلاء الأشخاص ذوي طيف التوحد أنفسهم يجب أن يكون لها مكان هنا ـــ وفي بعض الحالات، يُعطى لها وزن أكبر من ـــ كلمات وخبرات المهنيين الهادفين إلى دراستهم وفهمهم، ولنفس هذه الأسباب، يجب الاستشكال في النموذج الطبي، وأوصاف التوحد التي ترتكز على العجز ونفهمها في هذا السياق.

تعريف التوحد: خبرة المُعايش

من منظورنا الخاص، أحسن الطرق لتكوين فهم للتوحد في السياق، وكذلك لتقدير تعدد الخبرة التي لا تكشف عنها هذه التسميات، هي أن نقرأ التراث المتنامي الذي كتبه أناس ذوو طيف التوحد. هؤلاء الأفراد لهم طرقهم الخاصة في فهم التشخيص الخاص بهم، وفي حالات كثيرة، فإن تعريفاتهم وأوصافهم تختلف اختلافًا كبيرًا عن تلك التي جاءت من مصادر تقليدية مثل الكتب الطبية والتقارير التربوية. وفيما يلي عينة من وجهات النظر من راشدين وأطفال كتبوا عن إعاقتهم:

التوحد ليس شيئًا لدى الشخص، أو «قوقعة» قد سُجن الشخص داخلها، لا يوجد طفل عادي مختبئ وراء التوحد، التوحد هو أسلوب من أساليب الوجود، إنه

يحتوي الشخص: يلقي بظلاله على كل خبرة، كل إحساس، كل إدراك، كل فكرة، كل عاطفة وكل تلاقٍ وكل جانب من جوانب الوجود، ليس في الإمكان فصل التوحد عن الشخص، ولو حدث هذا جدلًا، فإن الشخص لا يكون هو نفسه الذي كان من قبل. (سنكلير Sinclair، ١٩٩٣ص ١).

بل إنني أعتقد أن التوحد يمكن أن يكون أسلوبًا جميلًا لرؤية العالم، أعتقد أنه داخل التوحد لا توجد فقط الجماعة ـ التسمية ـ لكن الفرد أيضًا؛ يوجد قوة فيها، ويوجد خوف يغشى هذه القوة، عندما أتحدث عن تجاوز ظلمة التوحد فإنني لا أعني أني أقدم قصة نجاح قد لفت بأناقة وانتهت بـ«علاج»، أنا والآخرون من ذوي التوحد لا نود أن نُعالج، ما أعنيه عندما أقول «تجاوز» أن روحي قد ارتقت من سياق توحدي السابق وأصبحت ذا توحد في سياق آخر ممتلئ بالتأمل والاكتشاف وتغشاه مشاعر تتغنى بشاعريتها كل حياة بشرية، (برنس–هج ٢٠٠٤، ص ٢).

التوحد معناه وجوب ملاحظة كيف أشعر في كل لحظة من لحظات يقظتي. التوحد معناه ما أشعر به من تحدٍّ عندما أترك حجرتي بينما يتملكني الخوف من أن الآخرين سوف يقولون عني للناس الآخرين أشياء خالية من الشفقة. التوحد معناه أن تأتي عطلة نهاية الأسبوع دون موعد مع صديق أو صديقة ووحدة مستمرة، فقط أنظر إلى التلفاز مساء يوم السبت. التوحد معناه العجز عن أن يحقق وجودي الانسجام في علاقات الزملاء الاجتماعية، ومع ذلك، التوحد، في حالتي، يعني أن لديَّ ذاكرة مسطر فيها التواريخ الخاصة بأعياد الميلاد، وباعتباري مدقق ولدي مهارات، أنا، بكل ما أحتوي عليه، من الأحسن لي أن أكون ذا توحد عن أن أكون عاديًّا، (رونان Ronan، كما وردت في جلنجام Gillingham، ١٩٩٥، ص. ٩٠).

أعتقد أن التوحد حدث رائع من حوادث الطبيعة، وليس مثالًا مأسويًا لعقل آدمي ضل سبيله، في كثير من الحالات، يمكن أن يكون التوحد عبقرية غير مكتشفة، (أونيل O'Neil، ١٩٩٩، ص ١٤).

أنا أحب أن أكون مختلفًا، أنا أفضل أن أكون ذا (متلازمة أسبرجر) عن أن أكون عاديًا، ليس لدي أدنى فكرة تمامًا عن ماذا أحب في متلازمة أسبرجر، أظن أن الناس ذوي متلازمة أسبرجر يرون الأشياء بأسلوب مختلف، وأظن أيضًا أنهم يرونها أكثر وضوحًا. (هول hall، ٢٠٠١ ، ص. ١٥).

الخصائص المشتركة للتوحد

رغم أننا قد لا نجد طالبين ذوي توحد لهما نفس المظهر أو يتواصلان أو يتصرفان أو يتعلمان تمامًا بنفس الطريقة، إلا أن الطلاب بهذه التسمية يشتركون بالفعل في بعض الخصائص العامة، ونحن نعتقد أن معرفة هذه الخصائص العامة ـ وتحديدًا معرفة كيف تؤثر كل خاصية في سياق تعلم القراءة والكتابة ـ يمكن أن يكون ذا فائدة كبيرة للمعلمين الذين يهمهم إعداد خطط ذات فعالية لتدريس القراءة والكتابة للطلاب ذوي التوحد، وبناء على ذلك، نعرض في هذا القسم بعض الخصائص المهمة، بما في ذلك الإختلافات في الحركة، والجوانب الحسية والتواصل والاختلافات الاجتماعية والإختلافات في التعلم، وبعد تقديم تعريف مختصر عن كل فرق، نناقش كيف يشعر بها الناس ذوو التوحد وما قد يكون لكل منها من أثر على تعلم القراءة والكتابة.

الاختلافات في الحركة

تصف الاختلافات في الحركة الأعراض الخاصة بكلا النوعين من الحركة، الحركات المتزايدة (المتكررة) والحركات غير العادية وغياب الحركات المعتادة. والأفراد الذين يصدر عنهم حركات مختلفة قد يمشون بقامة غير متوازنة ؛ أو ينخرطون في حركات متكررة أو حركات اهتزازية أو هز (رفرفة) اليد في الهواء أو

إنتاج كلمات غير مقصودة أو تلعثم في النطق أو صعوبة شديدة في التنقل من حجرة إلى أخرى أو من موقف إلى آخر، وقد يجد بعضهم صعوبة في بدء مهمة ما، أو إكمالها، أو مواصلة العمل، أو الانتهاء منه، أو وصل حركة بأخرى أو التحول من حركة إلى حركة أخرى، وقد تشمل الصعوبات الحركات البسيطة (مثلًا، رفع اليد أو الضغط على زر) إلى تلك الحركات التي تؤثر في مستويات عامة من النشاط والسلوك (مثلًا، إكمال مهمة).

فهم الاختلافات في الحركة

بالنسبة لبعض الطلاب ذوي التوحد، حتى المهام البسيطة يمكن أن تمثل مشكلة. مثلًا، «جامي بيرك» Jamie Burke ، رجل في مقتبل العمر ذو توحد، أدلى بتعليق عن إحباطه بسبب عدم قدرته على أن يربط رباط حذائه مثل الطفل الصغير. وهذا الإحباط تزايد لأن معلميه شعروا أن هذه المهمة لم تكن فقط مهمة لكنها كانت أيضًا مقياسًا لذكائه:

كثيرة جدًّا تلك الأشياء التي كان من الصعب عليَّ تعلمها، أفكر الآن أنه كان من الغباء أن تسألني أن أتعلم ربط رباط حذائي، فقد تحرك عقلي إلى إخفاء سبب عدم قدرتي على فعل هذا، ومع ذلك تعتقد مدرستي أن هذا الشيء مهم لا لشيء إلا لكي يقولون لي: إنك لست ذكيًّا. (٢٠٠٥، ص. ٢٥١).

رغم أن جميعنا قد يشعر بفروق ضئيلة في الحركة من وقت لآخر (مثل: هز القدمين عندما نكون قلقين، أو قد لا نستطيع القيام بمهمة حركية عندما نكون تحت ضغط نفسي)، كثير من الناس من ذوي التوحد دائمًا ما يمرون بمشكلات مرتبطة بالحركة، انظر مثلًا إلى هذا الوصف من (تايلر فيه) Tyler Fihe ، رجل في مقتبل العمر ذو توحد:

في الواقع إنني لا أعرف أبدًا عندما تخرج الأصوات من فمي أو عندما أحتاج إلى تحريك أذرعي أو عندما تحتاج أرجلي أن تجري أو تقفز..... لا تستطيع أعيني الحركة إلى أعلى أو إلى أسفل ولا من الشمال إلى اليمين بإرادتي إلا إذا حركت رأسي في الاتجاه الذي أواجهه. (٢٠٠٠، ص ١).

إن وصف (فيه) Fihe لما لديه من مشكلات حركية تساعدنا على أن نفهم لماذا يصدر عن الطلاب سلوكيات ترتبط بالتوحد مثل تجنب التواصل بالنظر، ومن منظوره هو، يمكننا أن نفهم أن الافتقار إلى التواصل بالنظر هو ليس بالضرورة عن التجنب الاجتماعي وهذا، في الواقع، للعديد من ذوي التوحد إستراتيجية ضرورية تساعدهم على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ويتحدى (فيه) Fihe أيضًا فكرة أن كل السلوك هو تواصل أو أن كل الحركات تكون مقصودة، وكما يصوّر هو، مشكلات الحركة لبعض الأفراد هي مجرد مشكلات ترتبط بالحركة لا أكثر.

ووفقًا (لدونيلان) و(ليري) Donnellan & Leary (١٩٩٥)، غالبًا ما تُغطّي الحركات غيرالمألوفة مقدرة الأفراد ذوي التوحد الذين يأتون بها، ويُرجع بعض الملاحظون الصعوبات المرتبطة بالحركة إلى إعاقات أخرى أو إلى تدني القدرات المعرفية، وفي حجرة الدراسة، فإن المدرس غير المدرك لمشكلات الحركة قد يفترض، خطأ، أن الطالب الذي يثبت نظره ناظرًا إلى سقف الحجرة أو الذي يتحرك إلى خلفيتها غير منتبه للشرح، بينما في الحقيقة، هو أو هي قد يكون قد فعل ذلك دون أن يعرف أو ربما كإستراتيجية لتقوية انتباهه، فمثلًا، كان لدى (بولا) Paula طالب كان من الصعب عليه الجلوس لسماع الدرس من المدرس، لم يكن يريحه طول الوقت الهادئ الذي يقضيه في كرسيه، ولكنه غالبًا ما كان يبدي ميلًا شديدًا لسماع محاضرة المعلمة مهما طالت. وخلال هذه المحاضرات الطويلة، لم يكن من المستغرب على هذا الطالب أن يحرك يده في الهواء أو يهتز إلى الأمام وإلى الخلف، أو حتى يقفز في الهواء. ولكي تستجيب المدرّسة لاحتياج الطالب إلى الحركة، فقد سمحت له أن يقف أثناء المحاضرة، يمشي في خلفية الحجرة أو حتى يأخذ مذكراته من على الصبورة أثناء عرضها للدرس.

أشارت (جنيللا جيرلاند) Gunilla Gerland إلى طريقة أخرى توضح كيف أن مشكلات ما تسميه هي «الحركة التلقائية» من الممكن أن تتسبب في سوء فهم الطلاب ذوي التوحد من جانب مدرسيهم:

إن الشيء المضحك أنك عندما تفعل كل شيء كما لو كنت تفعله للمرة الأولى

(وهذا هو الحال إذا كان لديك مهارات حركية تلقائية ضعيفة) فأنت عادة ما تفعلها أحسن أو توليها عناية أكبر عن الناس الآخرين ــ وهذا يجعل الأمر أصعب على الآخرين أن يفهموا أن لديك مشكلة في ذلك. (١٩٩٩م).

إن المدرسين غير المدركين للمجهود غير العادي والتركيز الذي يبذله بعض الناس من ذوي طيف التوحد في أن يكبتوا أو يتحكموا ويوجهوا حركاتهم قد يتعجبون لماذا لا يؤدي تلاميذهم دائمًا أداء جيدًا عندما يواجهون بالمهام التي ترتبط بالحركة مثل رسم صور من الممكن التعرف عليها أو تشغيل الكمبيوتر بكفاءة؟.

الاختلافات في الحركة وتعلم القراءة والكتابة

قد يكون لدى الطلاب الذين لديهم مشكلات في الحركة العديد من التحديات عندما يتعرضون لتدريس القراءة والكتابة، وبخاصة في الفصول التي يسودها توقعات جامدة عن سلوك الطلاب.فمثلًا، كثير من الطلاب من ذوي طيف التوحد من الصعب عليهم الجلوس على الكرسي أو إلى منضدة ليقرءوا أو يكتبوا أو يستمعوا لفترة متواصلة من الوقت، وقد يكون من الصعب عليهم أن يعلنوا عن رغبتهم للدخول في مناقشة تدور في حجرة الدراسة إذا لم يتمكنوا من اتباع الأسلوب التقليدي برفع اليد حتى يسمح لهم المدرس بالحديث، وقد يجدون أن الحركات الجسدية التي ترتبط بالقراءة ـــ من مطبوع عليهم متابعته بأعينهم صفحة تلو الأخرى ـــ من الصعب القيام بها أو من الصعب تنسيقها مع حركات أخرى.

تخيل، مع وجود كل هذه المشكلات، ما يوجد من صعوبات للطلاب من ذوي التوحد في نشاط واحد من أنشطة تعلم القراءة والكتابة: المدرس يقرأ بصوت مرتفع، وهذا يحدث يوميًّا في معظم فصول المدارس الابتدائية، ولو أن هذا أقل حدوثا في المدارس الثانوية، وهذا الإجراء يتطلب من المتعلمين أن يستمعوا إلى المدرس وهم جلوس صامتون، وأحيانًا ما يجلسون كمجموعة متماسكة في مساحة مغطاة بالسجاد، وغير مسموح للطلاب أن يتدخلوا إلا إذا ارتبط ما سيقول المتدخل بالقصة المقروءة ولا بد أن يرفع يده ليُسمح له بالحديث، وما لم يسمح المدرس بأكثر من أسلوب للمشاركة، فلا بد أن تُخترق معايير هذا الحدث التعليمي

إذا ما وجد طالب يهتز بجسده أو يلوح بيده في الهواء أو ينطق بكلمات في حديث غير إرادي وهذا ما يصدر عن الطلاب ذوي التوحد في مثل هذه الأوساط التعليمية.

وتمثل الكتابة نوعًا آخر من التحدي (جراندن Grandin، ١٩٩٥م؛ هول Hall، ٢٠٠١م؛ مخوبادياىMukhopadhyay، ٢٠٠٠م؛ شور Shore، ٢٠٠٣م). وكما وصفت (تمبل جراندن)، المرأة ذات التوحد، أن أسلوب الخط الضعيف قد يسبب، ليس فقط مشكلات أكاديمية ولكن أيضًا إحباطًا عامًّا:

عندما كنت في السنة الرابعة، كنت آخر شخص يحصل على جائزة تحسين الخط. وكان هذا أمرًا ذا قيمة للأطفال؛ لأنك عندما تصل إلى درجة كافية من تحسين الخط، يمنحك المدرس لقب «خطاط» ويعطيك مجموعة من الألوان الملونة، أنا لم أهتم كثيرًا «باللقب»، ولكن كنت أعشق الأقلام الملونة، حاولت جاهدة وما زلت أنا كنت الأخيرة...... وحتى تعلّم الرياضيات كان أكثر صعوبة؛ لأن مدرسي كان إنجليزيًّا، السيد (براون) Brown، كان رجلًا إنجليزيًّا منظمًا وفرض على طلاب صفه أن يستخدموا قلم حبر في حصة الرياضيات، كان علينا أن نكتب علامات زائد وناقص باستخدام المسطرة ونتوخى الدقة بكل اهتمام، كانت محاولة فهم الرياضيات مهمة ثقيلة، أما الالتزام بالدقة فكان من المستحيل، وكنت مهما بذلت من مجهود، كانت أوراقي ملطخة بالحبر.(١٩٩٥م، ص ٣٧).

قصص مثل تلك التي توردها (جراندن) هي عن أشياء تتعدى الصعوبات التي تتصل بالوفاء بتوقعات مدرس قاسٍ يبالغ في مراعاة النظافة والنظام؛ لأن افتقار الطلاب إلى سهولة تكوين الحروف والجوانب الأخرى التي تتطلب الحركات الجسدية في الكتابة يمكن أن تتدخل أحيانًا في طلاقتهم ـ السهولة التي تمكّنهم من الكتابة ــ عندما يحاولون وضع أفكارهم على الورق، وسنشارك القارئ بعض الأفكار في الفصل السادس عن إستراتيجيات دعم كتابات الطلاب من الجانب الجسدي والجانب المعرفي.

ورغم أن كثيرًا من الطلاب ذوي التوحد قد تحرروا مما تثقلهم به الكتابة باليد

بوجود برامج الكمبيوتر، فإن هذه الوسائل التقنية ليست متوفرة لكل الطلاب أو لكل المهام المرتبطة بتعلم القراءة والكتابة، وما زال المؤلفون من ذوي طيف التوحد الذين يكتبون عن خبراتهم المدرسية الحديثة يتحدثون عن الكتابة باليد باعتبارها تحديًّا للجوانب الجسدية المرتبطة بإعاقتهم.

الفروق الحسية

لدى الأشخاص ذوي التوحد خبرات حسية غير عادية، فهم يذكرون في تقاريرهم دائمًا فروقًا في السمع واللمس والشم والنظر والذوق، وبعضهم قد يقرر أنهم حساسين للغاية أو أنهم ليسوا على درجة كافية من الحساسية في أي واحدة (أو في أكثر من واحدة) من هذه الحواس، وفي حالات أخرى، قد يكون لدى الطلاب صعوبة في تفسير الحاسة.

فهم الفروق الحسية

(جارد بلاكبيرن) Jared Blackburn، رجل ذو توحد، يصف كيف يمكن للفروق الحسية أن تكون غير مريحة ومحبطة لهؤلاء الذين يشعرون بها:

أحد هذه الآثار لتلك الأحاسيس الشديدة هو أن الأشخاص ذوي التوحد معرضون للطفو الحسي مع مستوى منخفض ومستمر من الدفعات، وهذا قد ينتج أيضًا عن استثارة عاطفية أو اجتماعية، وقد يصبح الأفراد ذوو التوحد مثقلين (حسيًّا) في المواقف التي قد لا تضايق(وحتى قد تسلي) الشخص العادي، وعندما يكونون مثقلين (حسيًّا)، يصعب على ذوي التوحد التركيز، وقد يشعرون بالتعب أو الحيرة، وقد يشعر البعض بآلام جسدية، وقد يؤدي الطفو الحسي الزائد إلى انفجارات عاطفية أو نوبات غضب. (١٩٩٧م).

والطلاب ذوو المشكلات الحسية قد ينتابهم أي شيء من شعور خفيف بعدم الراحة إلى شعور بالضيق إلى تشتت للانتباه إلى طفو حسي كامل مثل الذي يصفه (بلاكبيرن) Blackburn ، واللمس أو الاقتراب من الأشخاص ذوي التوحد من الأمور التي يمجونها؛ لأنها تضايقهم، وليس من غير المعتاد لهؤلاء الأشخاص أن

يتجنبوا أن يُلمَسوا، أو أن يمكنهم تحمل أنواعٍ معينة من اللمس، أو أن يستخدموا اللمس بطرق غير مألوفة (مثلًا، أن يكون مرتبطًا أو للتعرف على شخص أو شيء). فمثلًا، أحد الطلاب الذين نعرفهم، لا يستطيع تحمل أن يُلمس لمسًا خفيفًا. إذا أرادت مدرّسته أن توجهه إلى مكان ما بالقبض على كتفه بخفة، صرخ كما لو كان يتألم، وإذا صافحته بشدة أو بدلًا من ذلك ربتت (طبطبت) على ظهره، لا يبدو أنه يتأثر بذلك، وفي حالات كثيرة، بدى كما لو كان يرحب بهذا التفاعل الأقل نعومة. وأناس آخرين من ذوي التوحد يبدو أنهم يجدون أنواعًا معينة من الضغط على أجسامهم مريحة، ويحكي (سوارز) Schwarz (٢٠٠٦م)، مثلًا، قصة عن طالب ذي توحد كان يحب جدًّا أن يُلف في حصيرة في ملعب التربية البدنية في مدرسته، وقد قرر (هول) Hall (٢٠٠١م) أن تلك الأيام التي قضاها يقرأ وهو داخل «حقيبة النوم» sleeping bag وجسده مضغوط فيها، كانت من أحسن خبراته.

ويؤثر التوحد أيضًا عل الإدراك السمعي عند بعض الأفراد، فقد يتضايق هؤلاء الطلاب من أصوات لا يستطيع المدرس حتى أن يسمعها، كما يقرر (تايلر فيه) Tyler Fihe، رجل في مقتبل العمر ذو توحد:

أنا أسمع أشياء لا يستطيع كثير من الناس سماعها، مثلًا، يمكنني أن أكون في غرفة من غرف المنزل وأسمع ما تقوله أمي على التليفون حتى إذا كان الباب مغلقًا. هناك أيضًا أصوات معينة من المؤلم الاستماع إليها مثل الميكروويف وجرس التليفون وماكينة قص النجيلة والخلاط أو بكاء طفل وسيارة والدتي عندما تبدأ في قيادتها. (٢٠٠٠م، ص. ١)

وكما أشار (فيه) Fihe، يمكن للشخص ذي التوحد الشعور بالقلق بسبب أنواع متعددة من الأصوات والضوضاء، بما في ذلك تلك التي قد تبدو لطيفة أو رقيقة للشخص العادي، مثلًا، قد يكون شخص ما متضجر تمامًا بصوت قلم يتحرك على لوح للكتابة أو يشعر بالخوف من أزيز جهاز للتدفئة في الحجرة، وكثير من الناس ذوي طيف التوحد لا يستطيعون فهم محادثة ما أو التوجيهات اللفظية إذا صعب عليهم فهم الأصوات.

وقد يتأثر الأفراد ذوو التوحد بالحساسية البصرية لأنواع معينة من الضوء والألوان، أو النماذج أو الأشكال. كما تصف (ليان هوليداي ويلي) Lian Holiday Willey، وهي امرأة ذات متلازمة أسبرجر، ليس فقط للحساسية البصرية تأثير سلبي على الجهاز الحسي للشخص فحسب، لكنها أيضًا يمكن أن تصيب الفرد بالشعور بالخوف أو القلق:

الضوء الوهاج أو شمس نصف النهار أو الأضواء المنعكسة أو الضوء الذي يومض ثم يخبو، كل منها يرهق عيني.... أشعر بألم في رأسي، وتضطرب معدتي، وتزداد ضربات قلبي حتى أجد منطقة آمنة. (١٩٩٩م، ص. ٢٦).

من المهم ملاحظة أن ذوي التوحد لا يشعرون دائمًا بهذه الفروق الحسية بشكل سلبي، في بعض الحالات، إدراكهم الحاد للمثير الحسي يمكن أن يكون سببًا إيجابيًّا أو مصدرًا للمتعة. مثلًا، في التمثيل الذهني البصري لعالمهم والذي يربطوه بتوحدهم، والمؤلفة التي برعت في هذا الموضوع هي (تمبل جراندن) Temple Grandin، التي كتبت:

أنا أفكر في صور، الكلمات تمثل لغة ثانية بالنسبة لي، أترجم كل المكتوب والمسموع من الكلمات إلى صور متحركة كاملة الألوان، كاملة بأصواتها، والتي تُعرض مثل شريط الفيديو في رأسي، عندما يتحدث أحد إليَّ، تترجم كلماته في الحال إلى صور.... أنا أعتز بقدرتي على التفكير بصريًّا، ولا أريد أبدًا أن أفقدها. (١٩٩٥م، ص.١٩)

و أفراد آخرين يمكنهم أن يقدروا ويميزوا بين المعلومات السمعية:

أشياء جميلة تحدث عندما أخلط صوتي بأحاديثي الأحادية وخطبي الأصيلة التي كتبتها، فقد ألعب بصوتي، معدلًا إياه، دافعًا له لكي يصل إلى نغمات وطبقات جديدة، وكثافات مختلفة، وعدد هائل من الإيقاعات، لقد استمتعت بالشعور الذي تركه صوتي في أذني، والطريقة التي تردد بها في حلقي والإحساس الذي بعثه عندما تسلل من خلال شفاهي، وقد فعل صوتي بقدر ما فعلت أفكاري في اختيار الكلمات

التي أضعها في عملي، قد أبحث طويلًا مجتهدًا أن أجد كلمات ذات بهجة، كلمات ذات ملمس ناعم، وكلمات تحيطني بالدفء عندما أنطق بها، أنا أعرف على التو أني قد كتبت شيئًا عظيمًا عندما أجد كلمات جيدة المنظر والصوت وما تتركه من شعور.(هوليداى ويلي Holiday Willey، ١٩٩٩، ص. ٣٦).

و تقول (إكو فلنج) Echo Fling، وهي أم رجل في مقتبل العمر ذي متلازمة أسبرجر، أن ابنها، (جيمي) Jimmy، عنده حاسة شم ليست فقط غير عادية بل إنها أيضًا ذات فائدة فائقة في مواقف معينة، وبدأت (فلنج) تشرح أنه في يوم من الأيام كان الأولاد في منطقة سكنهم يلعبون سويًا بتماثيل صغيرة لشخصيات مسلسل (ستار وورز Star Wars)، وقد أحضر كل صبي مجموعة الشخصيات الخاصة به ليضيفها إلى اللعبة، وعندما حان وقت الذهاب إلى المنزل اضطرب الأولاد؛ لأنهم لم يستطيعوا معرفة أي تماثيل تنتمي لأي صبي ــ فقد اختلطت كل الشخصيات في سيناريو اللعب، تدخل (جيمي) ووجد حلًا سريعًا للمشكلة: «أخذ جيمي كل تمثال من التماثيل وقربه من أنفه، شمه شمة سريعة، وفي الحال قال للصبي الآخر: «هذا هو تمثالك» (٢٠٠٠م ص.١٤٦)، ويبدو أيضًا أن (جيمي) يستخدم حاسة شمه لاكتشاف هذه الصلات وهذا يريحه، وقد قررت (فلنج) أنه عندما كان في سنوات طفولته، كان يأتي من خلفها ويلف ذراعيه حول عنقها ليشم شعرها، وعندما سألته عما يفعل، كان يجيب: «أنا أحاول أن أتذكرك» (٢٠٠٠م، ص.١٤٧).

الفروق الحسية وتعلم القراءة والكتابة

رغم أن الأمثلة السابقة من (جراندن) و(هوليداي ويلي) تشير إلى أن الفروق الحسية التي يشعر بها الطلاب ذوي التوحد لا تمثل مشكلات دائمًا، كثير من هذه الفروق تُعرّض هؤلاء الطلاب لتحديات مع الأنشطة المعتادة لتعلم القراءة والكتابة والمواد المستخدمة في هذه الأنشطة.فمثلًا، يصعب على بعض الطلاب التركيز على الأجهزة التقنية في حجرة الدراسة مثل جهاز عاكس الصور projector، التلفاز، أو الكمبيوتر؛ لأن ما ينبعث من هذه الأجهزة من أضواء وامضة ثم خافتة

تضايقهم، أو أن انتباههم يتشتت بسبب ما يصدر عن هذه الأجهزة من أصوات خافتة (قد لا يسمعها معظم الطلاب في الصف)، هذا بالإضافة إلى المشكلات التي يقابلها هؤلاء الطلاب في استخدام الكمبيوتر، وقد يتعثر هؤلاء الطلاب في الاقتراب من مواقع معينة على الشبكة العنكبوتية إذا ما طلب منهم ذلك، وخاصة تلك المواقع التي يصدر منها ومضات ضوئية متقطعة، صفحات متراكمة، أو أصوات خارجية، أو ألوان كثيرة مختلفة، ويجب أن يعرف المعلمون أن لوائح إعلانية معينة أو معروضات مرئية أخرى قد تكون مشتتة لانتباه بعض الطلاب، وبخاصة إذا كانت هذه المناطق غير منظمة.

وهؤلاء الطلاب قد يعوقهم استخدام (البلاستسين) أو الصمغ ووسائل التصحيح بالسائل الأبيض على الورق وهو أداة تصحيح عادية في الكتابة وذلك بسبب ملمس هذه الأشياء على جلد الطالب أو بسبب رائحة هذه الأدوات، وقد يقاومون أيضًا بعض المواد التي تُستخدم في حجرة الدراسة مثل الكتب والأوراق إذا كان لهذه المواد ملمس، وشكل أو لون غير عادي أو مؤرق، وحدث أن طالبًا بمدرسة ثانوية، مثلًا، قاوم مشروع بحث طلبة المدارس؛ لأنه كان يتطلب مقارنة الثقافة الشعبية الآن وفي الماضي، وذلك بالاطلاع على المجلات المعاصرة وتلك التي صدرت في الخمسينات والستينات؛ لأن المعلمة كانت قد احتفظت بهذه المجلات في الطابق الأرضي في منزلها، وكان لها رائحة عفنة، والطالب ذو التوحد تضايق من الرائحة والملمس الرطب لهذه المجلات لدرجة أنه لم يستطع المشاركة حتى وفرت المعلمة نسخًا من الصفحات التي اختارها هذا الطالب لدراستها.

ويمكن أيضًا للفروق الحسية أن تؤدي إلى تعقيدات للطلاب ذوي التوحد والتي ترتبط بالمناقشات في حجرة الدراسة، فهؤلاء المتعلمون قد يجدون صعوبة في الاستماع إلى المعلم وفي كتابة مذكراتهم، وبخاصة في حالة وجود ضوضاء في الخلفية أو إذا كان صوت المدرس من الصعب على الطالب أن يفهمه أو يتحمله (مثلًا، صوت جديد على الطالب، صوت عالٍ بدرجة غير عادية، صوت ذو طبقة غير عادية عالية أو منخفضة). وقد يجد بعض الطلاب من الصعب المشاركة في كل

المناقشة الصفية لقراءة طلبها المعلم بسبب صعوبة تحديد دور مَنْ في التحدث مِنْ بين عدد كبير من المشاركين، في مثل هذه المواقف، قد يفسر المعلم افتقار الطالب إلى القدرة على المشاركة في المناقشة على أنها عدم قدرة على الفهم أو على الإعداد للمناقشة بينما ممانعة الطالب ذي التوحد هي في الواقع لها جذور في مضايقاته الحسية.

وأخيرًا، من الممكن لصعوبات اللمس والاقتراب، التي ذُكرت سابقًا، أن تمثل مشكلة للطلاب ذوي التوحد وما شابههم في مشاركتهم أنشطة التعليم التعاوني مثل دوائر الأدب (دانيل Daniels. ١٩٩٤م) أو جماعات المراجعة (ميفير Maifair، ١٩٩٩م) والتي أصبحت مشهورة في كثير من فصول تعلم القراءة والكتابة، فهؤلاء الطلاب قد يشعرون بعدم الراحة إذا ما طُلب منهم الجلوس مواجهين لطالب آخر في جماعات مناقشة صغيرة أو إذا ما طُلب منهم التفاعل مع الآخرين في نشاط درامي، فقد يعانون في محاولتهم أن يشاركوا طلابًا آخرين مناقشة مسودات ما كتبوه إذا ما اقتضى هذا الجلوس قريبًا من بعضهم البعض، وفي كل حالة من هذه الحالات، قد يحتاج هؤلاء الطلاب إلى مساعدة؛ مثل قواعد معدلة، أو تغيير في أماكن الجلوس، أو إعطائهم اختيار أسلوب المشاركة لكي يمكنهم مواصلة النشاط بأسلوب مريح لهم.

ويحتاج المعلمون أيضًا أن يدركوا أن احترام الفروق الحسية يساعد المعلم في فهم ورؤية وتطوير مهارات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب، كثير من الطلاب ذوي التوحد، مثلًا، قد يشِمّوا كتبهم (فلنج Fling، ٢٠٠٠م). (جيمي) Jimmy، الولد الصغير ذو قدرات شم التماثيل الصغيرة، فعل نفس الشيء مع مواد القراءة الخاصة به، وتتذكر أمه أنه حتى عندما كان طفلًا صغيرًا، قد يفتح ابنها الكتاب، ويقربه من أنفه، و«يأخذ نفسًا عميقًا»، وقرر آخرون من ذوي طيف التوحد أنهم بحاجة إلى أن يشعروا بالمواد التي يستخدمونها في تعلمهم قبل استخدامها، وقد أخبرتنا (دونا وليمز) Donna Williams أنها حتى «ذاقت» مواد كوسيلة للارتباط بهذه المواد وبنشاط تعلم القراءة والكتابة:

عندما كنت في السنة العاشرة من عمري كان هناك آلة كاتبة في حجرتي، أنا شممتها، ولحستها ولمست بإصبعي على الحروف، شعرت بملمسها والصوت المنبعث منها إذا ما لُمست، سطوحها اللامعة وسطوحها الخشنة، واستكشفت ميكانيكياتها وأجهزتها، قطعة قطعة، ضغطت على المسطرة، صفوف من الحروف وأنماط من الحروف، تجرحت الأسطوانة وتراكمت الحروف عليها، ثم اكتشفت كيف أضع الورق فيها وطبعت صفوفًا من الحروف ثم أنماطًا من الحروف. (١٩٩٢م. ص. ٢٤١)

وتستمر (وليامز) في مذكراتها، ومع الوقت، أطلقت الآلة الكاتبة الشاعرة التي تكمن بداخلها:

وعندما بلغت سن الحادية عشرة، كنت قد كتبت قوائم من الكلمات تستمر إلى أسفل الصفحة وقفزت الكلمات عائدة إليَّ بتخيل وشعور بهم ككلمات مكتوبة آتية من أناس آخرين، أبدًا. هذه الكلمات قد أتت من سياقي الخاص من موقع في نفسي، يتجاوز شعوري، وببلوغي سن الثانية عشرة، بدأت هذه القوائم تأخذ شكل القصائد، وببلوغي سن الثالثة عشرة، هذه القصائد كانت شلالات تنحدر من بين أصابعي. (١٩٩٢م. ص.٢٤٢).

هذا المقتطف مهم؛ لأنَّ المسار الرئيس لأدب التوحد يصور سلوك شم ولحس الأشياء كما لو كان غير لائق ولا هدف له، وفيما كتبته (وليامز)، نرى أن هذه السلوكيات مهمة بالنسبة لفهمها للآلة الكاتبة ووظيفة هذه الآلة، وقد صور مؤلفون أيضًا من ذوي التوحد أهمية استخدام كافة حواسهم لكي يتعلموا أشياء جديدة.

الاختلافات في التواصل

بالإضافة إلى الحركة والاختلافات الحسية، قد يشعر الطلاب ذوو التوحد بفروق مرتبطة بالتواصل، ويستخدم بعض الطلاب قليل من الكلمات المنطوقة ومنهم من لا يستطيع هذا، وآخرون قد يستخدمون أصواتهم استخدامًا جيدًا، إلا أن كلامهم قد يتميز بنغمات للصوت غير عادية وأيضًا في تتابع مقاطعه، وهناك

أيضًا آخرون يستخدمون الحديث بأسلوب شاذ أو من الصعب تفسيره. مثلًا، قد يسترجع بعض الطلاب كل كلمات أغنية أو فيديو لكنه لا يستطيع طلب كوب من الماء عندما يكونون عطشى، وهناك بعض الطلاب ممن يستطيعون استخدام كلمات أو تعبيرات مألوفة مثل، اسمي «تد Tedd»، أو «كيف حالك؟».

فهم الفروق في التواصل

بسبب تصوير الناس ذوي التوحد في وسائل الإعلام مثل (رين مان) Rain man، فإن الفروق في التواصل التي يلصقها الجمهور العام بطيف التوحد تتمثل في الترديدية، وهي التكرار لكلمات وجمل وتعبيرات سُمعت من الآخرين، وهناك نوعين من الترديدية: الترديدية الآنية، وفيها قد يقول الطالب، «صباح الخير أيها الطلاب»، على التو بعد سماع المعلم يقولها لطلاب الصف؛ والترديدية المرجأة، والتي فيها يردد الطالب شيئًا قد سمعه منذ دقائق أو أيام أو حتى أسابيع من قبل. وأحد الأمثلة المفضلة لنا يأتي من (بولا) عند تدريسها (لفن) Phen، الذي كان يعرف أن (بولا) تعيش قريبًا من (رجلي فيلد) Wrigley Field في شيكاجو Chicago، وقد اعتاد عندما كان بصفّها أن يحييها بسؤاله، «كيف حال أفراد الشرطة؟» وعندما رأت (بولا) (فن) بعد سنوات وسألته عن حاله، قال، «شرطة شيكاجو»، عدة مرات ثم سأل: «كيف حال أفراد الشرطة؟» ـــ مشيرًا إلى أنه يرغب في الحديث إليها.

و(فِن) ليس الوحيد في استخدامه المفيد للترديدية. عدد من المؤلفين يقررون أن الترديدية يمكن، أحيانا، أن تؤدي وظيفة مهمة (جيلنجان Gillingham، ٢٠٠٠م؛ جراندن Grandin، ١٩٩٥م؛ أونل O'Neill، ١٩٩٩م). وهي أن عندما لا يستطيع الأفراد من ذوي التوحد التحكم أوالإنتاج التام لما يستلزمه موقف ما من حديث، فإنهم «يستعيرون» كلمات أو جمل يمكنهم التحكم فيها واستخدامها للعديد من الأسباب والأغراض، وقد قدمت (سوزان ستكس) Susan Stokes (٢٠٠٠م)، مستشارة في التوحد، هذا المثال لتصور كيف أن أحد الطلاب قد استخدم الترديدية بأسلوب هادف:

تعصب طالب ذو توحد على معلمه بسبب مهمة كان المعلم قد كلفه بإتمامها. وعندئذ صاح بصوت مرتفع «اذهب إلى الجحيم، أيها الضابط!» وذكر والديه أنه كان يكرر مشاهدة رواية سينمائية «A Few Good Men» (براون Brown ورينر Reiner، ١٩٩٢م)، وهذه الرواية السينمائية أتت فيها نفس الجملة التي نطق بها وكانت في سياق انفعالي من الغضب، وهذا الطفل ذو التوحد لم يستطع أن يأتي تلقائيًّا باللغة التي تمكنه من التواصل «أنا لست على ما يرام ولا أريد إكمال المهمة»، ولكنه استطاع استحضار جملة ترديدية كان قد تعامل معها عقليًّا في سياق انفعالي في حالة غضب. (٢٠٠١م، ص. ٧٠ – ٧١).

وبالمثل، قررت أم، نحن نعرفها، أن ابنها يضع أسطوانات على جهاز الاستماع في حجرة الجلوس ثم يأتي إلى أي واحد في الحجرة ويسأل، «هل تريد مني أن أتركك لحالك؟» (وهذا هو ما يسمعه دائمًا من أفراد أسرته)، وبتكرار ذلك فهم أفراد أسرته أن هذه الجملة تعني «اتركني لوحدي من فضلك».

ولاحظ آخرون أن الترديدية يمكن أن تكون مريحة وسارة أحيانًا (جراندن Grandin، ١٩٩٥م؛ أونيل O'Neill، ١٩٩٩م). مثلًا، قالت (جاسمن لي أونيل) Jasmine Lee O'Neill، وهي امرأة ذات توحد: إن الترديدية تسبب لها «شعورًا داخليًّا بالسلام»:

في هؤلاء الذين يتكلمون، فإنهم غالبًا ما سيتحدثون إلى أنفسهم، مثرثرين تقريبًا عن أي شيء، ومرددين نغمات، وجُمل، وكلمات ذات وقع سار لهم، وينساب أصوات كلمات معينة بعذوبة ويوفر لهم استثارة سمعية، وحتى لدى ذوي التوحد الذين لا يمكنهم الكلام يوجد طفل نادر لا ينطق أبدًا، يلتقط كل طفل وينطق بأصوات لها مغزى عنده. (١٩٩٩م، ص. ٢٥).

وبالطبع، كلام «زائد» يمكن أيضًا أن يكون معرقلًا، وقد قرر كثير من ذوي التوحد إحباطهم من التحدث بكلمات لا يحتاجون إليها، ولا يريدونها ولا يعنونها، أو، في بعض الحالات، لا يكونون واعين بالنطق بها (جولف Jolliffe، لانسدوين وروبنسن Lansdowne & Robinson، ١٩٩٢م؛ كلوث Kluth، ١٩٩٨م؛ Rubin،

بكلنBiklen، كاسا هندركسنKasa-Hendrickson،كلوثKluth، كاردينال وبروديريك Cardinal & Broderck،٢٠٠١م). مثلًا، قالت (سو روبن) Sue Rubin، وهي امرأة ذات توحد تستخدم الكلام والتواصل بالكتابة: إن القدرة المحدودة على الكلام يمكن أن تكون سببًا للإحباط، وبخاصة عندما يكون هذا الكلام ليس من الممكن التنبؤ به ومن الصعب التحكم فيه:

عندما أستخدم الحديث فقط أحيانًا أعني ما أقول وأحيانًا أخرى لا أستطيع ذلك، وما لدي من ترددية مريعة هي.... مثال للحركة [مشكلات]. أقول كلمة أو أصدر صوتًا ثم لا أستطيع أن أعكسه أو أغيره إلى صوت آخر، (روبين وآخرين..Rubin et al،٢٠٠١م، ص. ٤٢١).

للأسف، قد ينظر المعلمون أحيانًا إلى الفروق في الكلام مثل الترديدية باعتبارها محاولات متعمدة لتقويض النظام بحجرة الدراسة، وعادة ما يقع اللوم على الطلاب الذين يجدون صعوبة في الكلام لقولهم أشياء غير لائقة أو لأنهم لا يبذلون قصارى جهدهم «للحديث بالأسلوب الصحيح»، وبعض الناس الذين يستخدمون اللغة بأساليب غير عادية قد يوصفون بأنهم غير أكفاء أو في بعض الحالات، يُتهمون بتعمد الحديث بأسلوب شاذ.فمثلًا، المدرس الذي يسمع طالبًا يكرر: «السماء تسقط، السماء تسقط» لمدة أسابيع بعد أن كان الطلاب في صفه يقرءون قصة ورد فيها هذه العبارة، قد يفترض أن الطالب ليس ذكيًا بالقدر الكافي لكي يعرف أن كلامه غير مستصاغ، ولكن الناس ذوي التوحد مثل (تيريز جوليف) Therese Jolliffe غالبًا ما يكتبون في مذكراتهم أن لديهم القليل أو لا شيء من التحكم في كلامهم:

أحيانًا أعرف ما في رأسي من كلمات لكن هذه الكلمات لا تخرج دائمًا من فمي. وأحيانًا عندما أحتاج حقيقة أن أتكلم ولا أستطيع، وأشعر بإحباط فظيع...... وعادة ما يتملكني اليأس، وينتابني شعور بالمرارة أيضًا، وعندما يحدث لي ذلك، مهما حاولت أن أفعل لتصحيح الوضع لا أستطيع. (١٩٩٢م، ص. ١٤).

من الواضح أن الكلام قضية مهمة لهؤلاء ذوي طيف التوحد، واستخدام اللغة يمكن أن تمثل تحديًا لهم أيضًا، مثلًا، قررت (جونيللا جرلاند Gunilla Gerland) أنها غالبًا ما تعطي إجابات حرفية للأسئلة، وبذلك تربك من تتحدث إليهم:

كان اتجاهي نحو الأسئلة عيانيًّا إلى حد كبير، «هل تستطيعي...؟» وتكون إجابتي «نعم» والتي كانت تعني، «نعم، أنا أستطيع..»، ولكنها يمكن أيضًا أن تعني «أنا سوف» [بالتأكيد] أو «أنا سوف....». كان مفهومًا غريبًا بالنسبة لي، إذا قلت: «أنا أستطيع،» عندئذ أكون أعني هذا بالتحديد ولا شيء غير ذلك، لذلك تأثير «نعم» التي قلتها للسؤال «هل تستطيعين أن ترتبي حجرتك؟» لم تكن الإجابة المطلوبة، أنا لم أفهم أبدًا لماذا كان [والديّ] يعارضاني بشدة. (١٩٩٦م، ص.٨٥).

وبالمثل، غالبًا ما كان أحد طلاب (بولا) السابقين يشعر بالإحباط عندما تحدث الطلاب عن «قد متنا من الضحك»، وهذه العبارة كانت تحبطه لدرجة أنه كان يصيح «إنكم هنا ولم تموتوا، لا تقولوا هذا».

وأخيرًا، قد يصعب على الطلاب فهم ميسرات التواصل، فمثلًا، قررت (وندي لاوسن) أن قد يكون التواصل بالعين مؤلمًا (وليس مُعِين مفيد كأداة تواصل):

إلى أي مدي يكون من الأسهل أن تسمع شخصًا ما إذا لم تكن ترى وجهه أو وجهها، عندئذ تكون الكلمات نقية لا يشوهها إيماءات الوجه ولا غمزاته، أنا أستطيع أن أحسن سماع نغمة صوت شخص ما عندما لا تضللني الكلمات غير المكتوبة لتعبيرات وجهه. (١٩٩٨م، ص.٩٦).

وقد رددت (جاسمن لي أونيل) Jasmine Lee O'Neill صدى كلماتها، وقدمت نصيحة ورؤيا مشابهة:

غالبًا ما يتجنب ذوو التوحد التواصل بالعين؛ لذلك لا تفترض أنهم يتجاهلوك أو يعاملوك بوقاحة إذا لم ينظروا إليك مباشرة...... النظر المباشر إلى الناس أو إلى الحيوانات مرهق جدًّا لذوي التوحد، إن الأعين ذات كثافة حادة وتُظهر العواطف. إنه شعور غير سار إذا فحصك أحد بعينيه. (١٩٩٩م، ص. ٢٦).

ويشترك الناس ذوو التوحد في اهتمامات أخرى مرتبطة بالذرائع منها معرفة كيفية الدخول في محادثة أو الخروج منها؛ وكيف تكيّف المحادثة بين مشاركين مختلفين (مثلًا، اختلاف الحديث إلى الطفل منه إلى الراشد)؛ كيف تقرأ تلميحات المشارك الآخر في التواصل وكيف تستجيب لها؛ وكيف تواصل مناقشة قضية ما، ثم تتحول إلى قضية أخرى، وكيف تتبادل الأدوار في الحديث.

فروق التواصل وتعلم القراءة والكتابة

قد لا يكون لأي خاصية من خصائص التوحد من آثار محتملة على تعلم القراءة والكتابة مثل خاصية الفروق في التواصل، فالطلاب ذوو التوحد الذين لديهم مشكلات في التواصل قد لا يستطيعون التعبير عن معارفهم أو المشاركة بالطرق المألوفة في الكثير من أنشطة تعلم القراءة والكتابة في فصول التعليم العام. مثلًا، قد يجد هؤلاء الطلاب صعوبة في الاستجابة لأسئلة المدرس أو أن يوجهوا ما لديهم من أسئلة أو أن يشاركوا ما كتبوه أو أن يقرءوا بصوت مرتفع.

وحتى الطلاب الذين لديهم مشكلات تواصلية معتدلة أو متوسطة يمكن أن تؤثر عليهم، فقد يقرأ بعض الطلاب أو يفهم قصة، ولكنه لا يستطيع الاستجابة بأسلوب صحيح لأسئلة الاختبار الخاصة بالفهم أو أثناء مناقشة في الصف الدراسي، وهذه الفجوة بين نوع التفكير والأداء يمكن أن ترجع إلى العديد من العوامل مثل عدم القدرة على إنتاج كلام مفهوم، أو الحاجة إلى وقت أكثر للتفكير مما تسمح به المحادثة، و/ أو صعوبة في إنتاج استجابات عند الاحتياج إليها، وقد يكون لدى الطلاب صعوبة في المشاركة في القراءة الشفهية، أو المناقشة الصفية، أو في التفاعل بين الأقران، أو في كتابة التمارين دون مواءمتها لقدراتهم، وسوف تسبب الفروق في التواصل أيضًا مشكلات خاصة بتقييم مهارات تعلم القراءة والكتابة والتقدم في التعلم، وسيجد الطلاب ذوو التوحد، في معظم الحالات، صعوبة في اطلاع المدرسين على معرفتهم وما يمكنهم القيام به.

من منظورنا الخاص، المواد الأكثر تشويقًا والمثيرة للتأمل والخاصة بالفروق في التواصل وكيفية تأثيرها على الأداء في حجرة الدراسة تأتي من السيرة الذاتية التي

كتبتها (دونا وليمز)، في كتابها «شخص ما في مكان ما: التحرر من عالم التوحد» (١٩٩٤م)، تصف كيف أنها سألت معلمة أثناء دراستها الجامعية لتعطيها تقرير عن أدائها لأنها لم تكن مطمئنة عن أدائها فيما أسهمت به شفهيًّا في الصف:

«اطلبي مني أن أسكت إذا كنت مبعث مضايقة لك»، قلت لإحدى المحاضِرات: «إني أرحب جدًّا بتعليقاتك»، قالت المحاضرة: «إن هذه التعليقات تستثير تفكير الموجودين، إنها تضيف حياة إلى الصف».وأنا تحدثت إما إلى شخص واحد أو لم أكن أوجه تعليقاتي لشخص معين، لذلك لم يكن لدى وسيلة أقيس بها درجة هيمنتي على الصف، عندما تحدثت، لم يكن هناك أحد، مجرد موضوع فقط أو جملة هي التي أطلقت التعليق، والناس من حولي الذين كانوا موجودين بمحض الصدفة، وقد عزلني زميل لي في الصف، (جو) Joe ، باعتباري مشارك بديل لشخص آخر، كانت تعليقاته مدفوعة بالرغبة إلى الحاجة للانتصار، وكانت تعليقاتي مدفوعة بالإصرار على أن أستمر في السياق الصحيح، وأن أدرك الترابطات، وأن أفهم شيئًا. (١٩٩٤م، ص.٧٤).

ورغم أن معلمة (وليامز) كانت حساسة وواثقة من نفسها؛ لأنها علقت تعليقًا إيجابيًّا على أساليب غير تقليدية للمشاركة والمناقشة، فإن تعليقات (وليامز) عن زميلها، (جو)، والطريقة التي هاجمها بها في الصف تذكرنا بأن هذه الفروق التي يبديها هؤلاء الناس من ذوي التوحد لا تُدرك دائمًا بنفس الطريقة بواسطة المعلمين أو الزملاء.

الفروق الاجتماعية

يدلي الأشخاص ذوو التوحد بالعديد من الفروق الاجتماعية، بما في ذلك صعوبة قراءة الوجوه أو لغة الجسد؛ تحول الانتباه بين المثيرات السمعية والمثيرات البصرية (جراندن Grandin، ١٩٩٩م)؛ وملاحظة الآخرين في اختيارهم للمعايير الاجتماعية، والقواعد، وتناغم التفاعل الشخصي، وقد يكون لدى الطلاب ذوي طيف التوحد قدرات اجتماعية فريدة تساعدهم في أن يتصرفوا وحتى يتفوقوا في مواقف معينة، فمثلًا، بعض المتعلمين، وبخاصة الطلاب الأكبر سنًّا، ينتبهون بدقة

للقواعد الاجتماعية ويفضلون اتباع المراسم حرفيًّا، وهذا التركيز على «فعل الشيء الصحيح»، « بينما غالبًا ما ينظر إليها باعتبارها عجز، يمكن أيضًا أن تعتبر موهبة اجتماعية.

فهم الفروق الاجتماعية

غالبًا ما يُقال أن الطلاب ذوي طيف التوحد لا يميلون إلى العلاقات الاجتماعية، ورغم أن بعض الأفراد ذوي التوحد يقررون أنهم يحتاجون إلى بعض الوقت في عزلة عن الآخرين أو أنهم يجدون بعض المواقف الاجتماعية مرهقة نفسيًّا، بعض من هؤلاء الأفراد أنفسهم يدّعون أنهم يشتاقون إلى التفاعل الاجتماعي والصداقة، ومن المألوف للأشخاص ذوي التوحد (كما هو الحال لدى الأفراد «الآخرين») كلاهما يرغب في (ويجتهد في) تكوين علاقات اجتماعية (لاوسن Lawson، ١٩٩٨م). وفي الواقع أن بعض الأفراد من ذوي التوحد يدّعون أن التواجد مع الناس لا يرهقهم لكن «الأشياء» التي تصاحب التواجد مع الناس تجعل تكوين علاقات صداقة صعبة، مثلًا، طالبة ثانوي، (ماري كاثلين)، تحب أن تكون مع صديقاتها وأصدقائها ولكن من الصعب عليها أن تفهم قواعد المحادثة؛ ولذلك، تجد أن الحفلات مرهقة نفسيًّا وغير سارة، وطالبة أخرى نعرفها، (تيولا) Theola، تهتم بعلاقاتها بأخواتها وأبناء أخواتها ولكنها لا تستطيع تحمل الضوضاء وضجيج التجمعات العائلية.

وقد يجد طلاب آخرون أن المواقف الاجتماعية صعبة؛ لأنهم يفتقرون إلى المهارات الضرورية للنجاح في التفاعلات الاجتماعية المعتادة. مثلًا، قد لا يجيد الأفراد ذوو التوحد قراءة العلامات الاجتماعية الدقيقة، يفهم معظم الناس أنه عندما يتثاءب شخص ما في سياق حفل أو يبدأ في وضع معطفه، فإنه يشير بذلك إلى استعداده لإنهاء المحادثة والذهاب إلى منزله، وبالمثل، يعرف معظم الناس أنه عندما يحيي زميل زميلًا آخر في ممر بمكان العمل ويسأله، «كيف حالك اليوم؟» فإنه لا يتوقع استجابة طويلة وصادقة ومفصلة لكن إجابة من الممكن التنبؤ بها، «على ما يرام. وأنت؟». بالنسبة لبعض الأفراد من ذوي التوحد، من الصعب

عليهم قراءة هذه العلامات، وتصور (وندي لاوسن) Wendy Lawson، وهي امرأة ذات توحد، إلى أي مدى قد تكون متطلبات المواقف الاجتماعية الأساسية مربكة:

«هل يمكنني شراء حلوى الآن؟» أنا سألت: «كنا عند مكدونالد، مكاني المفضل للأكل، وكنت قد انتهيت من وجبتي الأساسية».إنك راشدة؛ يمكنك فعل ما تريدين»، لكن تلك هي الحال، بسبب عدم التأكد دائمًا من السلوك المطلوب، فإني دائما ما أسأل أصدقائي ما الذي سيحدث لاحقًا، بعض التصرفات تتكرر دائمًا لذا أنا أفهم ما المطلوب، لكن هناك تصرفات أخرى تتغير دائمًا. (١٩٩٨م، ص ١٠٠).

وقد يعاني الطلاب ذوو التوحد اجتماعيًا؛ لأن من حولهم لا يفهمون محاولاتهم أن يكونوا اجتماعيين أو أن يتفاعلوا.فمثلًا، غالبًا ما قطعت (دونا) Donna، طالبة ذات توحد، ورقة من كراستها ثم كورتها في شكل كرة، وقذفت بها إلى زميلاتها في الصف. وكان زميلاتها دائمًا ما يوجهون لها اللوم بسبب ذلك، «دونا، لا تقذفي بالقمامة على أصدقائك». وعندما علمت أم (دونا) بهذا السلوك، ضحكت. ثم بدأت تشرح أن (دونا) كانت تقلد أخويها الأكبر سنًّا. عندما أرادوا أن يلعبوا معها، فإنهما كانا يكوران الورق في شكل كرة ويتظاهرون أنهم يلعبون كرة السلة. ففي منزل «دونا»، قد يبدأ اللعب بقذف ورق في اتجاه شخص آخر؛ والاستجابة الصحيحة في موقف كهذا، بالطبع، هو تلقي ما قذفه الشخص الآخر بذراعك بعد جعله مثل «سلة». فمن وجهة نظر (دونا)، فقد كان تصرفها مناسب تمامًا؛ ولكن زميلاتها في الصف هم الذين كانوا المفتقرون للإدراك الاجتماعي.

وقد أكد ت (لوسي بلاكمان) Lucy Blackman، امرأة في مقتبل العمر ذات توحد، على أهمية التعرف على الأساليب المختلفة التي يبدأ بها الطلاب ذوو التوحد الاتصال الاجتماعي والتفاعل:

بالنسبة لي، فإن التواصل الاجتماعي الناجح كان يعتمد على شخص آخر يفسر الإشارات الصادرة مني، وكانت بعض محاولاتي للتواصل تقليدية، إذ عندما كنت أرفع ذراعي في اتجاه شخص وأذرعي ممتدة إلى أعلى؛ لأن كان لدي حاجة ملحة أن

يرفعني أحد، ومع ذلك، فإن أمي لاحظت أني إذا حركت يدي إلى الخارج عندما أرفع يداي إلى أعلى في اتجاهها، أنني كنت أسأل أن «أتشقلب» وليس التسلق إلى أعلى، فإذا كان تفسيرها خطأ، قد يؤدي ذلك إلى ضوضاء شديدة. (١٩٩٩م، ص. ١١)

وقد وجد (ستيفن شور) Stephen Shore أن هذه المصاعب وسوء الفهم الاجتماعي تقل عندما يكون المحيطون بالشخص حساسين لكن بأسلوب مباشر؛ وقد أشار إلى أنه غالبًا ما كان يحتاج إلى معلومات اجتماعية أكثر من الآخرين وغالبًا ما كان عليه أن يطلبها بصراحة:

عند التعامل مع المواقف المفعمة بالعواطف مع الناس الآخرين، أجد من السهل عليَّ التعامل مع الموقف إذا عبر الآخرون عما يعنوه تحديدًا مع إشاعة الشعور بالأمان والثقة، فإذا حدث ذلك، فإنني أتحرر من التزامي بإصدار استجابة مناسبة. وبعض العبارات التي أحتفظ بها في مخزوني الاستجابي لهذه المواقف يتضمن، «ماذا عليّ فعله حتى أجعلك تشعر بالرضا عن هذا؟» أو «أنظر، أحس أن لديك بعض المشاعر القوية عن.......... هل يمكن أن نناقشها؟» بينما من المفيد وجود أساليب لتناول هذه الأنواع من المواقف، إلا أنها لا تصل إلى درجة السهولة التي يتناول بها الأفراد العاديين هذه المواقف. (٢٠٠٣، ص. ١١٠).

ويؤكد (شور) أن بعض الأشخاص من ذوي طيف التوحد عليهم أن يحللوا المواقف الاجتماعية كما لو كانت مشكلات تبحث عن حل، فبالنسبة لهم، المشاركة في التفاعل الاجتماعي يشبه الانخراط في لعبة دون معرفة قواعد هذه اللعبة أو الغرض منها، فالمتطلبات الاجتماعية لبدء محادثة صغيرة أو الدخول إلى حفلة من الممكن أن يكون مثيرًا للقلق وربما الانزعاج، وغالبًا ما يشعرون كما لو كان كل واحد من الآخرين يعرف الأسرار الضرورية للنجاح ما عدا هم، ولهذه الأسباب، من المفيد تدريس الطلاب ذوي التوحد مباشرة متطلبات المواقف الاجتماعية المختلفة.

يقرر (ستيفن هنكل) Stephen Hinkle، وهو رجل ذو متلازمة أسبرجر، أن ما لديه من فروق اجتماعية والعزلة التي سببتها هذه الفروق أدت به إلى صعوبات في فهم كتب تعلم القراءة والكتابة:

كل كتب الأدب عن علاقات، وعندما تكون منعزل ومفتقد إلى المساندة الاجتماعية، فإنك لا تتعلم ولا تفهم العلاقات الاجتماعية، وهذا ما يجعل من الصعب أن تفهم الشخصيات في الكتب. (اتصال شخصي، يونيو ١٦، ٢٠٠٥م).

وتشير ملاحظة «ستيفن» مباشرة وبدقة إلى التداخل بين الحياة الاجتماعية وتعلم القراءة والكتابة، فالمهارات والتفاعلات والخبرات الاجتماعية مكملة لحياة المتعلم. وعلى المعلمين إدراك الفجوات التي قد تحدث في تعلم القراءة والكتابة بسبب تحديات القدرات والمهارات الاجتماعية، فإذا كان يصعب على الطلاب قراءة لغة الجسد في «عالم الواقع»، فسوف يكون من المحتمل أن يصعب عليهم فهم ما يقصد المؤلف توصيله عن طريق شخصية في الرواية ترفع عينيها أو تعكس ذراعيها على صدرها، فإذا كان يصعب عل الشخص استنتاج المعاني المختبئة في اللغة المستخدمة في التفاعلات اليومية، فلا بد أن تمثل الرموز الأدبية تحديًا في تعلمها دون تدريس مباشر.

وتحدٍّ اجتماعي آخر قد يعترض بعض الطلاب، وهو تصميم تدريس تعلم القراءة والكتابة، بينما يحتاج الطلاب ذوي التوحد أن يتفاعلوا ويتواصلوا مع زملائهم لتعزيز تعلمهم، فقد تكون بعض التنظيمات التي صممها المدرسون لهذه الأغراض صعبة لطلاب اعتادوا على العمل الفردي أو القيام بمهام يمكن التنبؤ بها، فمثلًا: كثير من المعلمين الآن يستخدمون أسلوب استجابة القارئ الذي يشجع على استكشاف الطلاب للمعنى الشخصي (بروبست Probst، ١٩٨٨م)، والعديد من هذه الأساليب تشجع التعلم التعاوني بين الطلاب، ورغم أن أنشطة التدريس هذه مفيدة للطلاب ذوي التوحد (وهي أيضًا مفيدة لمعظم المتعلمين)، قد يكون على المدرسين التفكير فيها بأساليب جديدة حتى تتضاعف مشاركة الجميع، عندما

يشترك هؤلاء الطلاب في أنشطة تعاونية تدور حول الأدب ــ مثلًا، نادي الكتاب الذي جاء وصفه في أول هذا الفصل ــ فقد لا يطيقون انتظار دورهم ليتحدثوا، مفكرين وهم وقوف أو متفاعلين مع أشخاص لا يعرفونهم جيدًا، وبالإضافة إلى ذلك، الطبيعة غير المحددة والطابع مفتوح النهاية يمكن أن يمثل صعوبة لبعض الطلاب، والمواءمات التي تهيئ الطلاب للتحضير مقدما (ولبعض الطلاب أن يسترجعوا المادة) ستكون مفيدة لبعض الطلاب ذوي التوحد.

وأخيرًا، نعتقد أن من الأهمية بمكان أن نشير إلى أن بعض الطلاب من ذوي التوحد يرغبون ويستطيعون أن يطوروا من قدراتهم وخبراتهم الاجتماعية لكنهم يحتاجون إلى دعم لكي يحققوا ذلك. مثلًا، أدلت أم (كيلي) Kelly، وهي ناظرة مدرسة ابتدائية، بقصة عن كيف أن طالب من طلابها استطاع أن يعبر عن الحالات التي هيأت له فرص مشاركة العمل مع الآخرين وهو في غاية الراحة. (رك Rick)، طالب في السنة الرابعة ذو توحد، قد طور خطة دعم لنفسه اشتملت على جائزة للتطوع كمدرس للقراءة في الصف الدراسي للمستوى الثالث عند تحقيق أهداف معينة. (وقد اختار ذلك بدلًا من اختيارات أخرى ـ أن يعمل على الكمبيوتر بمكتب الناظر بمفرده ـــ وهو بذلك يتحدى نمطية التوحد أن ذوي التوحد يفضلون الأعمال الفردية المتمركزة حول الراشدين، وعندما دعته معلمة أخرى ليعمل مع طلابها في المستوى الثاني، تجاهل (رك) هذه الدعوة قائلًا لأم (كيلي) أنه فكر أن من الأحسن أن يعمل في فصل واحد مع معلمة يعرفها، وبدلًا من أن نعتبر رفضه كدليل على افتقاره إلى المهارة الاجتماعية، فإننا نعتبره قوة؛ فقد عرف (رك) حدود مجال راحته ويمكنه أن يعبر للآخرين عن ما هي أنواع المشاركة الاجتماعية التي تناسبه.

الفروق في التعلم

بالإضافة إلى الفروق في الحركة والحواس والتواصل والمجال الاجتماعي التي ناقشناها، قد يتعلم الطلاب ذوو التوحد بأسلوب مختلف عن الطلاب الآخرين. من ناحية، تتراوح نواحي الصعوبة لدى الأفراد ذوي التوحد من الإدراك إلى

الذاكرة إلى الفهم، ومن ناحية أخرى، بعض الأفراد ذوي التوحد لديهم أيضًا قدرات عقلية وإبداعية مدهشة وغير عادية، ورغم أنه من الصعب قبول الأسطورة التي تقول: إن كل ذوي التوحد لديهم مهارة ما يتميزون بها، بعض الأفراد لديهم قدرات غير عادية في التعلم والأداء، وتشمل المجالات العامة لتميزهم، الرياضيات (مونت Mont، ٢٠٠١م؛ نيوبورتNewport، ٢٠٠١م)، والفن (بيسونت Bissonnette، ٢٠٠٥؛ بارك Park، ٢٠٠١)، وتعلم اللغات الأجنبية (هيسHays، ١٩٦٦م؛ سميث وتسمبلي Smith & Tsimpli، ١٩٩٥م).

فهم فروق التعلم

تصف (كلارا كليبورن بارك) Clara Claiborne Park في مذكرات العائلة، السعادة القصوى (٢٠٠١م)، القدرات الفذة لابنتها (جيسي)، (جيسي) فنانة ناجحة وموهوبة، وقد أظهرت في سنوات طفولتها قدرات في مجالات كثيرة ومختلفة في الحساب والذاكرة ومفردات اللغة والعلاقات المكانية.

كانت الألوان سهلة. والأرقام، وحتى العمليات الحسابية، كانت سهلة، كلها كانت هناك موجودة في رأسها، ينتظرون أسماء. وعندما بلغت سن التاسعة من عمرها جلسنا سويًّا حيث كنت أملأ ورقة بعد ورقة بقلوب عيد الحب، أشياء كانت تعرفها وتحبها. كان من الممكن عدّ هذه الأشياء أو وضعها في مجموعات من اثنين.... أو ثلاثة.... أو خمسة...أو تسعة وهذه المجموعات نفسها من الممكن تقسيمها إلى مجموعات: ثلاث مجموعات كل مجموعة بها تسعة خطوط فتكون سبعة وعشرين، أو كنت أرسم دوائر وأقسم كل منها إلى نصفين أو ثلاثة أو أربعة أو خمسة ـــ كسورا! أو كنت أضيف أشكالًا خماسية وأشكالًا سداسية إلى المثلثات والمربعات التي كانت تعرفها عندما كانت في الثالثة من عمرها، وعندما بدأت تتكلم كانت تطلب مني أن أبدأ في العد لكي تكمل هي: سبعة جوانب؟، ثمانية جوانب؟ لقد تعلمت هذه الكلمات بمجرد أن نطقت بهم......... وبعد سنتين كانت تقضي الساعات منعزلة بنفسها، تجري عمليات ضرب وعمليات قسمة، وقد

لاحظناها تملأ ورقة بعد ورقة بعمليات القسمة على ٧ ، ١١ ، ١٣ ، ١٧ ، ١٩، سعيدة في عالم الأرقام (٢٠٠١م، ص. ١٤).

ولكن هذه القدرات يمكن اعتبارها ثانوية بالنسبة لمواهبها في الفن. وقد عرضت لوحات (بارك) في العديد من البرامج الإخبارية، وهناك قائمة انتظار لشراء لوحة من لوحاتها الأصلية، وتشرح (بارك) كيف أن انتباهها للتفاصيل ميز فنها، وكيف أن الفن نفسه (أو النشاط المبذول في إنتاج الفن) ساعدها في أن تتخلص من بعض الصعوبات.

إن الحواز في الطب النفسي يصبح في الفن استكشافًا للموضوع، نحن نشجعها على أن ترسم تلك المصادر للبهجة، إنها تجعل لوحاتها ليست مهمة يجب القيام بها، بل سرورًا محببًا إلى النفس، وتضيؤه بغموض عالمها السري، ورغم أن الناس يشترون لوحاتها، إلا لوحة لم ترد أن تبيعها، وضعتها في حجرتها، وهي بألوان الباستيل، لأحسن شيئين في مدينة نيويورك، يجتمعون سويًّا في القاعة المركزية للمركز المالي العالمي: الثور الذي يميز (ميريل لينش) وعلامة جوديفا شيكولات. وبخط يدها هذه تلميذة المستوى الثالث، أنتجت تلك الحروف الأنيقة بدقة. (جوديفا ميريل لينش) Godiva Merrill Lynch، هذه الحروف تستثير ضحكها (٢٠٠١، ص.١٥)

واختلاف آخر في التعلم يميز الطلاب ذوي طيف التوحد هو انتباههم وتركيزهم، ببينما يُتهم الطلاب ذوو التوحد بأنهم يميلون إلى الاجترارية والحواز بأشياء وموضوعات معينة، يرى بعضهم قدرتهم على أن يركزوا تركيزًا مقصودًا كموهبة، ترى (لندي لاوسون) مثلًا، عادتها في ملاحظة الطبيعة كشيء محمود وليس كشيء في حاجة إلى تصحيح:

ناظرة إلى الأرض أثناء مشيي، لاحظت حركة ما عند قدمي ورأيت آخر لحظة يخرج فيها حيوان صغير من جحر في الأرض، تابعت هذا المخلوق يتحول لونه من الأخضر المخلوط بالبني إلى أخضر ناصع مخلوط بلون ذهبي، وأخذت هذه العملية ساعة ونصف فقط، وسمعت أن الناس يقولون: أن أقف ساعة ونصف لملاحظة

حشرة شيء لا يقره العقل. أظن أنهم هم المجانين.باختيار ألا تقف وتلاحظ فقد تفوتهم المشاركة في خبرة جميلة ومنعشة (١٩٩٨م، ص. ١١٥).

بينما تعتبر (لاوسون) انتباهها وتعلمها كخبرة «منعشة»، قد يجد الآخرون ما لديهم من فروق كتحد. وقد أدلى ذوو التوحد بالعديد من مشكلات التعلم، بما في ذلك مصاعب في التذكر والتفكير فيما يُسمع أو يُقرأ وفي التعبير، ورغم أن هذه المشكلات المرتبطة بالتوحد من المفترض أنها تتصل بالذهن، فهي تشبه إلى حد كبير المشكلات التي لدى ذوي صعوبات التعلم (جلروى وميلز Gilroy & miles، ١٩٩٦؛ موني وكول Mooney & Cole، ٢٠٠٠؛ سميث وستريك Smith & Strike) وتصف (دونا وليامز) بعض ما لديها من فروق في التفكير باعتبارها مثل لحظات «آسف، العنوان خطأ» أو «طلقات خاطئة».

يمكن للرسائل أن تُصنف خطأ بحيث لا يستطيع أي شخص أن يتسلم رسائله. ويشبه ذلك الاتصال التليفوني بشخص آخر غير الذي تقصده، وهذا ما أسميه «الطلقات الخاطئة»، وبعض الأمثلة الشبيهة في حياتي عندما آتي بكلمات أو أسماء لها نفس الشكل أو الصوت للشيء الذي أحاول أن أتذكره دون أن يكون مشابهًا في المعنى، وقد قابلتني هذه الصعوبة في كلمات مثل (مارجريت) أو (إليزابيث)؛ لأن الاسمين يثيران فيَّ نفس الشعور أو هما متشابهان بالنسبة لي...... بنفس الطريقة، قلت: «أنا أريد حذائي» وكنت أعني «أنني أريد معطفي» وكنت مندهشة أن أحصل على الأشياء التي طلبتها. (١٩٩٦م، ص. ٨٩).

و(سو روبين Sue Rubin)، امرأة ذات توحد، قالت: إن لديها مشكلات في الذاكرة:

أنا لدي عجز في التفكير ولا أدري إن كان هذا شائعًا لدى كل ذوي التوحد أم أنه خاص بي، عندما أتذكر الأحداث لا أستطيع التحقق ما إذا كانت قد وقعت بالفعل أم أنني أتخيلها، يمكنني أن أتصور أحداثًا في ذهني وأكون متأكدة من أنها حقيقية إلى أن يقول لي شخص ما لا يمكن أن يكون هذا قد حدث، ويغمرني الحرج ثم أتحقق أني تخيلتها، وتقلقني الأحداث التي تخيلتها والتي أظن أنها حدثت بالفعل.

وأحسن تشبيه لذلك هي الكوابيس التي توقظ من النوم، ومن الممكن أن يترتب على ذلك مشكلات لا تنتهي، ومشكلات ذاكرتي لا تؤثر على عملي المدرسي، أنا أتعلم ما في كتبي، وما قاله المدرس، وما قاله كل الموجودين في حجرة الدراسة، وأعترف أني ما زلت أجد مشكلات في المهام التي أكلف بإتمامها، أحتاج شخص ما يكتبها لي لأني لا أتذكرها، أفترض أن نسياني للمهام أسوأ بكثير من نسيان الآخرين من الناس العاديين. (١٩٩٨،ص.٣٠).

في هذه المناسبات التي تكتب عنها (روبين) و(وليامز)، قد يفترض المعلمين أن الطالب عندما لايعطي الإجابة الصحيحة عن سؤال أو عندما لا يستجيب للتوجيهات فهو غير قادر على فهم السؤال أو المهمة، في الكثير من الأوقات، قد تكون عدم قدرة الطالب على الأداء ترجع للطريقة التي أعطيت بها المعلومات.

الفروق في التعلم وتعلم القراءة والكتابة

من الأوصاف التي نوقشت، يمكنك أن تتخيل أنواع الصعوبات التي يقابلها ذوي التوحد في حجرة الدراسة عند تعلمهم للقراءة والكتابة، وقد تكون محاولات الطلاب الجادة في التذكر وتنظيم المعلومات مضنية لهم وخاصة في المرحلة الثانوية، عندما ترتفع التوقعات في مواد دراسية كثيرة ــ المواد الاجتماعية والعلوم، مثلًا ــ فالطلاب سيحصّلون القدر الكبير من المعلومات من خلال القراءات التي ستُطلب منهم، وغالبًا دون مساعدة المدرس (فاكا وفاكا Vacca &Vacca، ٢٠٠٥م)، ونحن نعتقد أن هذه التوقعات غير معقولة لمعظم الطلاب (كثير من الطلاب الذين ليس بهم صعوبات يحتاجون إلى نماذج لتقليدها وخطوات واضحة تبين لهم كيف يمكنهم الاستفادة القصوى من محتوى الكتب التي يقرءونها)، وهذا سيكون شاقًا بصفة خاصة على الطلاب ذوي التوحد ممن لديهم صعوبات في التذكر.

وقد يواجه الطلاب ذوو التوحد والذين لديهم فروق في التعلم بصعوبات مرتبطة بالتركيز إذا استخدم المدرس أسلوبًا مختلفًا في التدريس، المحاضرة، ويشرح (تايلر فيه) Tyler Fihe بالتفصيل كيف أن هذا من الممكن أن يحدث:

وأنا أيضًا أجد صعوبة في التحكم في أفكاري إذا كان هناك ما يشتت ولا يساعد على التركيز، ترى أن عقلي نشط وأفكاري تقفز هنا وهناك، أنا لدي أفكار مشوقة. تظل أفكاري تقدح بسرعة ومن الصعب أن تتوقف ما لم يساعدني أحد في تركيز انتباهي على شيء ما، من الممكن أن تتخيل مدى الصعوبة في أن تتم عمل شيء بعقل مستمر في الحركة دون معرفة إلى أين هو ذاهب. (٢٠٠٠، ص. ١).

الطلاب من أمثال (فيه) Fihe عادة ما يُقَدم إليهم المساعدة أثناء المحاضرات عندما يقدم مدرسوهم مادة منظمة جدًّا، ثم يُقسمون المعلومات إلى أجزاء صغيرة، ويضيفون إلى الحديث معينات بصرية، ويختبر فهم الطالب من حين لآخر بتهيئة وسائل مشاركة الطالب، وعندما لا يتوفر هذا الدعم يجد بعض الطلاب ذوي التوحد إنه من الصعب أو حتى المستحيل التركيز على الدرس.

ويوحي أدب السير الذاتية التي كتبه ذوو التوحد أنهم يرون العالم بطرق من الصعب على الآخرين تخيلها ـ وأن هذه الفروق في الإدراك تؤثر في تعلمهم إلى حد بعيد، وفيما يلي بعض الأمثلة الحية عن تلك الفروق في التعلم والتي من الصعب التنبؤ بها تأتي من (ستيفن شور):

أتذكر تضَجري عندما كنت أتلقى من مدرسي مفهوم الاستهجاء الخاص بتجاهل حرف «e» إذا ما وجدتها في نهاية الجملة (الواقعة خاصة باللغة الإنجليزية). كان اهتمامي بهذا الحرف كبيرًا جدًّا لدرجة أني تحدثت عنه في جلسة الإرشاد النفسي مع طبيب نفسي كنت أراه بصفة منتظمة، رسم هذا الطبيب الحرف وجعله يسقط على الأرض، وكان عليَّ أن أذهب لإنقاذه، حقيقة أني شعرت بالأسى لهذا الحرف الذي نتلاقفه وندفعه إلى الأرض، كان من السهل عليَّ في ذلك الوقت أن أضفي حياة على هذا الشيء الخالي من الحياة وأوليه مشاعري أكثر مما أفعل مع الآدميين؛ لأن الجنس البشري مليء بالعواطف التي من الصعب التنبؤ بها والتي يصعب فهمها، كما لو كان هذا الشيء له مشاعر خاصة به، وحتى الآن عندما أرى شيئًا محطمًا أشعر بالأسى. (٢٠٠٣، ص. ٥٧).

نظن أنه من المحتمل أن معلمة (ستيفن) في المدرسة الابتدائية لم تكن تهتم بنفس

هذا المعنى مثل (ستيفن) أثناء درس الاستهجاء! بالنسبة لنا هذا مثال قديم يوضح كيف يرى ذوو التوحد نشاطًا تعليميًا باستخدام عدسات مختلفة عن تلك التي يستخدمها معلمون عاديون، ولا تعني هذه الفروق في التعلم أن طلابًا مثل (ستيفن) يستبعدون من درس الاستهجاء أو أي دروس أخرى ـ أبدًا ـ لكن قد يكون عليهم أن يتعلموا أكثر من القاعدة البسيطة لكي ينجحوا.

وفرق آخر في التعلم والذي قد لا يفهمه المدرسون جيدًا هو ميل الطالب ذي التوحد أن يطيل انشغاله بما يفعله من أنشطة أو مواد بأسلوب غير عادي، وقد تشمل أمثلة على ذلك الطالب الذي يرفض مفارقة شيء معين، أو يولي اهتمامًا زائدًا لجوانب معينة في شيء ما أو مادة ما، مثلًا، يقلب صفحة أو صفحتين ويكرر نفس الشيء مرات ومرات، أو تكويم أوراق بعضها فوق بعض، أو وضع الأشياء في صف على الأرض (برك J. Burke، اتصال شخصي في ٨ يوليو، ٢٠٠٥م؛ تاشي C. Tashie، اتصال شخصي في أكتوبر ١٣، ٢٠٠٦م؛ وليامز Williams، ١٩٩٢م). ورغم أن بعض هذه السلوكيات قد تعكس مشكلات في الحركة أو مشكلات حسية، فإنها بالنسبة لبعض الطلاب ذوي التوحد جزءًا من عملية التعلم. وللأسف، ليس كل الملاحظون سيدركون هذه السلوكيات باعتبارها مرتبطة بالتعلم، كما تصور هذه القصة من الباحثة (بات ميرندا) Pat Mirenda:

«لماذا يجلس (ستانلي) هناك يُكوِّم مكعبات بعضها فوق بعض ولا يستمع إلى القصة؟» سألت، كانت هذه زيارتي الثانية لفصل (ستانلي) في الحضانة، وكنت ما زلت أحاول فهم توقعات حجرة الدراسة وقواعدها، «أوه، إنه لا يستطيع الجلوس بهدوء أثناء وقت قراءة القصة ويبدو أنه لا يفهم القصص عموما،» أجابت معلمته. «قررنا أنه قد يستفيد أكثر بالتدريس الفردي لينمي مهاراته الحركية الدقيقة». «لكنني رأيته بالأمس ينظر إلى كتاب عن سيارات الحريق لمدة تزيد عن عشر دقائق. كان يبدو شغوفًا بهذا»، أنا أضفت. «أوه، نعم هو لديه هذا الشيء عن سيارات الحريق، لكن كل ما يفعله هو «يركز» على الصور، ونحن لا نشجعه على ذلك، شرحت المعلمة، هو ليس حقيقة قارئ». (٢٠٠٣، ص. ٢٧).

وتستمر (ميرندا) في الحديث عن كم من المتعلمين مبعدين عن فرص تعلم القراءة والكتابة بسبب أسلوب المشتغلين بالتربية في فهم التوحد، وفهم تعلم القراءة والكتابة وفهم السلوك، وهي تذكرنا لنلاحظ بعناية كيف يتعلم الطلاب وكذلك لكي نتذكر أن الأشخاص ذوي التوحد غالبًا ما يكون لديهم طرقًا غير عادية للمعرفة والتعلم وفي عرض أو في التعبير عن ما تعلموه.

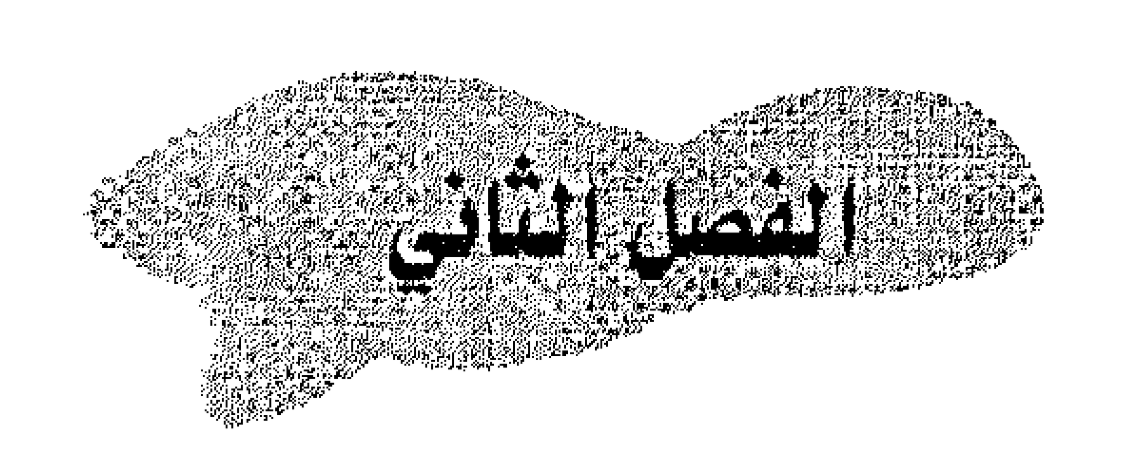
أفكار ختامية

إننا على يقين أن بعض الفروق المرتبطة بالتوحد يمكن أن تتحدى بشدة الطلاب ومدرسيهم عند تناول أساليب تدريس القراءة والكتابة، وكلما ازدادت معرفة الممارسين والطلاب والعائلات عن كيفية تأثير التوحد على تعلم القراءة والكتابة، كلما ازدادت قدرتهم على تحديد هذه التحديات إذا ظهرت، وبذلك يقل الإحباط لدى الجميع وتزداد فرص الطلاب في النجاح، والصورة المصغرة للمشاركة في نادي الكتاب التي قدمها (راي) Ray والتي وردت في بداية هذا الفصل تذكرنا بأن هذه العملية يمكن أن تستغرق وقت وقد تتطلب صبر من كل المشتركين قبل أن نضع أيدينا على مكونات الأسلوب الأمثل.

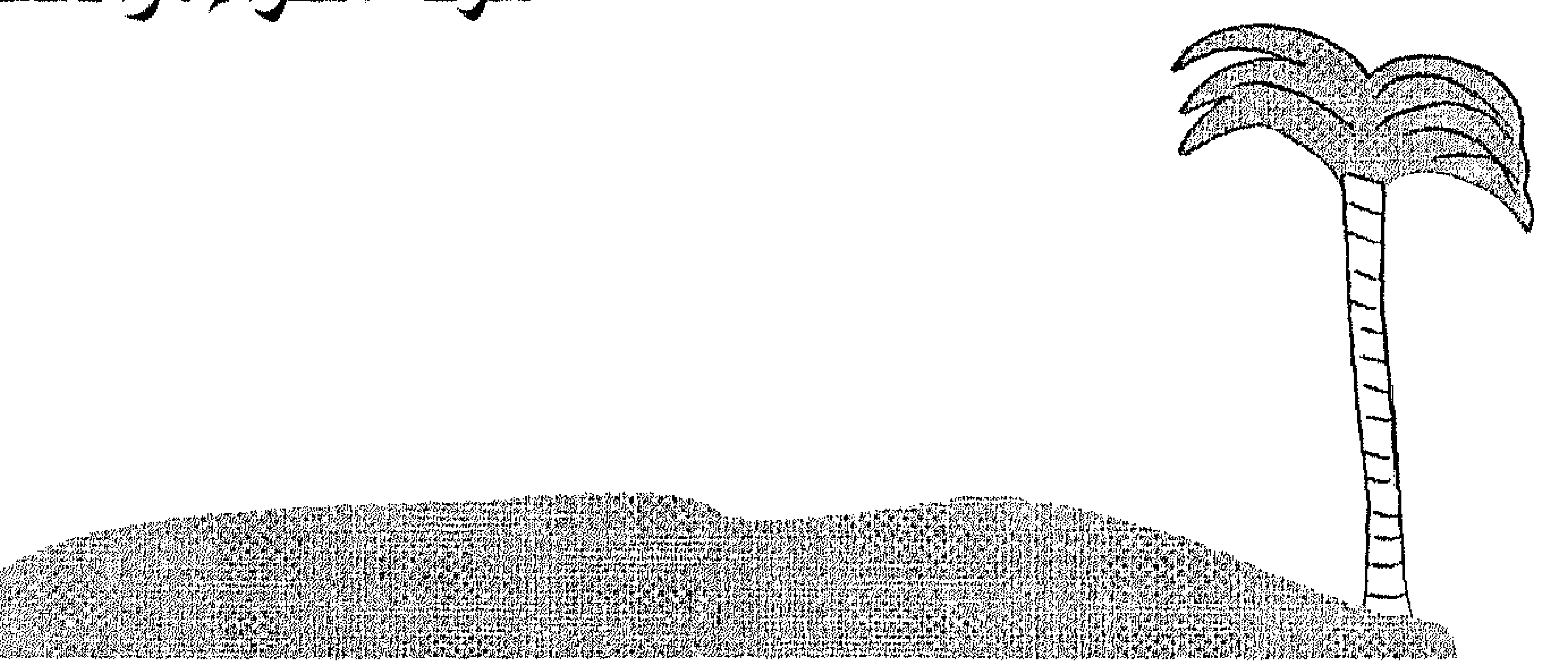
وتذكرنا قصة (راي) أيضًا بإمكانات التدريس الثرية التي ترحب بكل المتعلمين بما فيهم ذوي التوحد، عندما تكون معرفة مدرسيهم بهم معرفة حميمة ـــ ملمين بكل نواحي قواهم واحتياجاتهم ومخططين للمنهج والتدريس من منطلق تعاطفهم مع طلابهم، لقد استفاد (راي) جدًّا من الفرصة التي أتيحت له ليستجيب للأدب، وليتفاعل مع الزملاء، وأن يشارك ما لديه من خلفية معرفية مع مدرسيه ـــ ولكنه لم يكن الوحيد المستفيد، فقد اكتسب زملاء (راي) العاديين منظورًا جديدًا إلى الأدب الذي كانوا يدرسونه وإمكانات الطلاب ذوي الصعوبات من مشاركتهم في نادي الكتاب معه، وتعلم مدرسيه الكثير عن حرفتهم من خلال تجاربهم في استخدام المساندة والمواءمات للوفاء باحتياجات (راي) .

لكن من المهم الإشارة إلى أن المواءمات التي أفادت (راي) قد لا يمكنها أن تفيد متعلمين آخرين من نوعه، فكما ذكرنا في بداية هذا الفصل، أن هناك تباينًا كبيرًا بين

الطلاب ذوي طيف التوحد؛ فكل منهم يأتي إلى الصف الدراسي بقدرات وميول فريدة. وفي النهاية، والأهم أن نعرف هؤلاء الطلاب ذوي التوحد فردًا فردًا عن أن نعرف التوحد نفسه، ومن المهم أيضًا أن يلم هؤلاء الذين سيساندوا ذوي التوحد في تعلم القراءة والكتابة والتواصل بأصول تدريس القراءة والكتابة وهو ما سنتناوله في الفصل التالي.



معرفة القراءة والكتابة



عزيزتي (مسز كلنتون) أردت أن أرسل لك نسخة من التقرير الذي أعددته في الدراسات الاجتماعية. أنا في الثالثة عشرة من العمر وأنا أيضًا من ذوي التوحد. أنا أذهب إلى مدرسة وسترن جينيور الثانوية (Western Junior Secondary) وأنا أحضر الفصول العادية. هذا أول تقرير سمحوا لي بإعداده، لأنهم يظنون أنني لست ذكيًّا بالقدر الكافي. أنا أقرأ وأكتب وأتواصل باستخدام الأساليب المساعدة للتواصل، وتثبت البحوث أن الأشخاص ذوي التوحد يمكنهم تحقيق النجاح إذا ما أعطوا الفرصة....... (كلوث Kluth، ١٩٩٨، ص. ٨٩).

في ١٩٩٦م أرسل «مايكل وارد» Michael Ward، الطالب السابق عند «بولا كلوث» Paula Kluth، وكان يشارك في بحوثها ويتعاون معها، أرسل خطابًا مصحوبًا بمقال كتبه عن خطاب «جتسبرج» Gettysburg Address إلى السيدة الأولى «هيلاري كلنتون» في محاولة ليلفت انتباهها إلى التوحد (كلوث Kluth، ١٩٩٨). وقبل ذلك بثلاث سنوات، عندما بدأ «مايكل» الذهاب إلى المدرسة الابتدائية حيث كانت «بولا» تدرّس، قليلون توقعوا أن «مايكل» يستطيع أن ينتج

هذا النوع من الكتابة المعقدة أو أن يحاول أن يتواصل مع هذا النوع المهم من الجمهور، وآنئذ كان يصدر عن «مايكل» عددًا من الخصائص التي تميز ذوو التوحد والتي تحدثنا عنها في الفصل السابق، بما في ذلك الفروق المميزة للحركة ولكن غلب عليها الكلام الترديدي.

وقد حاولت أم «مايكل» «راكول»Raquel لسنوات، إقناع مدرّسي «مايكل» أن ابنها قادر على التعلم. وقد أظهر «مايكل» قدرة على تعلم القراءة والكتابة منذ أن كان صغيرًا وكانت أمه شغوفة بغرس مهاراته. وقد كشفت ملاحظاتها في حجرة الدراسة خلال سنوات أن الطلاب عادة ما كانوا يقومون بمهام وظيفية (التعرف على قطع النقود..إلخ) أو ليسوا مشغولين بأي شيء يؤدي إلى التعلم. وكان إحباطها شديدًا عندما عبرت عنه أثناء زيارتها لابنها في صف من صفوف التربية الخاصة المنعزلة عندما كان في العاشرة من عمره ورأت موادًا وأنشطة تناسب فقط الأطفال الصغار:

واصلت إلحاحي عليهم «ألا تدرّسوا القراءة؟، ما الذي يجعلك تعتقد أن هؤلاء الطلاب لا يستطيعون تعلم القراءة؟ «قد تأخذ المعلّمة كتابًا بسيطًا مثل «انظر كيف يجري دك See Dick Run» وتعد نسخًا منه وهكذا يقرءون...... هم يجلسون وهي تقرأ لهم....... هم «يتمددون ويئنون» [تريض] مع ترنيمات صف الحضانة مع جلوس الأطفال في دائرة. (كلوثKluth، ١٩٩٨، ص. ٧٠)

ورغم أن خطة «مايكل» التعليمية الفردية احتوت على بعض الأهداف مثل كتابة اسمه والتي ارتبطت بتعلم القراءة والكتابة والمهام الأكاديمية، فقد اشتملت في معظمها على اكتساب المهارات الوظيفية مثل استخدام أدوات المائدة أثناء تناول الوجبات وإعداد وجبة خفيفة والضغط على الزر الصحيح في ماكينة بيع المشروبات والسندوتشات.

وأخيرًا عمدت «راكول»، التي ظلت على اعتقادها الراسخ أن «مايكل» يستطيع القيام بمهام أكاديمية، إلى المدرسة التي كانت «بولا» تدرّس بها لالتزامها بأهمية الدمج (تعليم الطلاب ذوي الإعاقات والعاديين تحت سقف واحد)، وقد أحرز

«مايكل» تقدمًا طفيفًا في المواد الاجتماعية، والتهجئة والمفردات. ولو أنه لم يحقق أقصى ما يمكنه تحقيقه في تعلم القراءة والكتابة إلا بعد استخدام التواصل الميسر وأساليب التواصل المساعدة. وكان كلما اكتسب «مايكل» تحكمًا أكثر في الطباعة على الكمبيوتر، كلما ساعده ذلك على إنتاج كتابات تتراوح بين المقالات والحلول للمشكلات الرياضية إلى كتابة الرسائل الإلكترونية والقصائد. وكان يشعر أن التواصل المكتوب ساعده في أن يعبر عن نفسه بأساليب لم يتيحها له الكلام، وكان يبحث عن فرص للتواصل داخل وخارج المدرسة.

رغم أن خطاب «مايكل» إلى السيدة «كلنتون» كان يمثل نجاحًا أكاديميًّا له، فقد احتوت حياته المدرسية على محاولات أكثر من فرص نجاح عندما انتقل من المدرسة الإعدادية إلى المدرسة الثانوية. ورغم أنه كان مسجلًا في العديد من مواد التعليم العام، وقفت في طريق مشاركته الفعالة العديد من العراقيل ـ وأهمها أسلوبه البطيء في التواصل في بيئة تمجد الاستجابة السريعة ـ ولم يكن دائمًا في بيئة تعليمية شاملة. فقد بدأ، مثلًا، المستوى التاسع في صف من صفوف التعليم العام في اللغة الإنجليزية ولكنه نُقل بعد أسابيع قليلة إلى صف من صفوف التعليم الخاص بسبب ما أبداه المدرس من قلق أن كثافة ما يتطلبه المقرر من كتابة مرهقة له. وعندما سُئلت منسقة الدمج عن «مايكل» أجابت بأن الوقت الذي قضاه «مايكل» في صف التعليم العام للغة الإنجليزية كان «محبطًا» لها؛ لأنهم كانوا يقضون وقتًا كثيرًا في الكتابة، وهي مجال، في رأيها، لا يمكن أن تكون من نواحي القوة عند «مايكل». وواصلت المنسقة قائلة:

كتابة مقالات في اللغة الإنجليزية، هل ستكون أبدًا جزءًا من حياته؟... عندما تكلفني أسبوعين لكي أكمل فقرة معه..... أنا لا أظن. ولكن هناك العديد من الأمور الأخرى تتصل بنواحي قوته، وهذا ما أود التركيز عليه. (كلوث Kluth، ١٩٩٨، ص. ٩٥)

ومع ذلك فالكتابة هي ما كان «مايكل» يريد التركيز عليه. منذ سنتين عندما كان الفريق يُحدّث خطته التعليمية الفردية سألوه عن رأيه وقال «مايكل» أنه يريد أن

يصبح مؤلفًا وينشر ما ينتجه، وطلب أن يُعطَى فرصة أخرى لكي يكتب ما سماه «مقالات ذات معنى» يمكن الاهتداء بها كأمثلة. وللأسف، فقد عانى خلال ما تبقى له من وقت في المدرسة الثانوية لكي يقنع معلميه - بما فيهم منسقة الدعم التي أمدته بالقدر الكبير من المساعدة في المجالات الأخرى - أن برنامجه يجب أن يحتوي على قدر أكبر من التأكيد على تعلم القراءة والكتابة المصحوبة بالطباعة على الكمبيوتر.

نحن نورد قصة «مايكل» هنا بأسلوب مطوّل؛ لأننا نظن أنها تعكس بعض النقاط الأساسية التي ستتناولها في باقي هذا الفصل، بما في ذلك المكتسبات المدهشة التي يمكن للعديد من ذوي التوحد تحقيقها عندما يتوفر لهم تعليمًا فعالًا للقراءة والكتابة وتعكس كذلك الصعوبات التي يقابلها هؤلاء المتعلمين للحصول على هذا النوع من التعليم. وهي أيضًا تعرض ما نظنه حاجة تعليمية ملحة لهؤلاء الطلاب المحرومين من الكلام الفعال الذي يمكن الاعتماد عليه؛ لأنهم هم الذين يمكن أن لا تُقدر إمكاناتهم الذهنية ـــ وهم معرضين لأن تُقيد فرصهم الاجتماعية والأكاديمية والعملية بعد التخرج بدون تعلمهم للقراءة والكتابة حتى تعوضهم عن نقصهم التواصلي. ولكل هذه الأسباب فقد استخدمنا ما مر به «مايكل» من خبرات لكي نكتب هذا الفصل، والذي سيتناول في بقيته البحوث التي أجريت في هذا المجال. وهو يصف أيضًا كيف أن السياسات الحديثة والجدل قد أثرت على تدريس القراءة والكتابة من الحضانة إلى المستوى الثاني عشر لكل المتعلمين بما فيهم هؤلاء المعوقين. ونختم بعرض وجهات النظر عن الإعاقة، وتعلم القراءة والكتابة والتعلم بصفة عامة.

البحوث في القراءة والكتابة وتدريسها للطلاب ذوي التوحد

إن المحاولات الدعوية مثل التي بذلها «مايكل» لكي يجعل مدرسيه يعترفون بتطلعاته لتعلم القراءة والكتابة كانت هي المعيار وليست الاستثناء بالنسبة للطلاب ذوي طيف التوحد. وقد سجل العديد من الكتاب (هيدين وأيرز Hedeen & Ayers،٢٠٠٢ ؛ كاسا هندركسونKasa- Hendrickson،٢٠٠٥م؛ كليور وبكلن

Kliewer & Biklen، ٢٠٠١م؛ كلوث Kluth، ١٩٩٨م؛ كوبنهافر وإركسون Koppenhaver & Erickson، ٢٠٠٣م؛ ميرندا Mirenda،٢٠٠٣م؛ رنداك وموريسون وسومرستين Ryndak, Morrison & Sommerstein، ١٩٩٩م) عزل هؤلاء الطلاب عن أنشطة تعلم القراءة والكتابة. وقد حدثت إجراءات العزل هذه؛ لأن إدراك المشتغلين بالتعليم لهؤلاء الطلاب كان مؤداه أنهم لا يستطيعون الاستفادة من تعليم القراءة والكتابة، وفي أحيان أخرى كان السبب؛ لأن تواصلهم وحركاتهم كانت مؤرقة للطلاب الآخرين، وفي أحيان أخرى لأن تعلم القراءة والكتابة لم يكن ينظر له كنشاط ذو أولوية تربوية للمتعلمين، ومن أمثلة عدم توفر تعليم القراءة والكتابة ما ذكره رنداك ومشاركيه في دراسة استغرقت سبع سنوات لامرأة شابه (ميلندا Melinda) وكانت إعاقاتها «من متوسطة إلى شديدة» (١٩٩٩م، ص. ٦) والتي تلقت خدمات في صف منعزل لذوي الإعاقات وفي الصفوف المدمجة. وعندما كانت ميرندا في الصف المنعزل قيل لوالديها: إن مستوى ذكائها منخفض وأنها لن تستطيع إجادة القراءة أبعد من المستوى الثاني الابتدائي. وتُرجمت هذه التوقعات إلى أقل من ممارسة متقدمة في حجرة الدراسة، وقد قررت أمها أن «مدرسيها لم يحاولوا تدريسها أي شيء - أو أن يعطوها الفرصة لتعلم أي شيء»(١٩٩٩م، ص.١١). ولم يكن من المستغرب أن «ميلندا» في هذه البيئة لم تتقدم كمتعلمة للقراءة والكتابة:

رأيت نفس الكتاب الخاص بالصوتيات لمدة أربع سنوات متتالية يأتي إلى المنزل. ولم تُبلَ هذه الكتب من قلة الاستخدام، وتبدأ من الصفحة الأولى كل عام....... فقد كانت القراءة شقاء، شقاء بالمعنى التام. بدءوا معها ببرنامج DISTAR [برنامج للتدريس المباشر للقراءة] وكانت كلما تقدمت إلى درجة ما في البرنامج يعيدوها إلى درجة أقل. يظلون يحاولون نفس برنامج القراءة مرات تلو مرات إلى أن تعلمت الهروب وتفادي القراءة. (١٩٩٩، ص. ١١).

وبمجرد أن يُقبِل الطلاب ذوو التوحد على تعلم القراءة والكتابة، غالبًا ما يتجه التركيز إلى اكتساب الكلمات التي دائمًا ما تتكرر والتي تستخدم في أساسيات

التواصل (مارشال وهجرنس Marshall & Hegrenes، ١٩٧٢م؛ مكجي، كرانتز ومكلاناهان McGee, krantz, & McClannahan، ١٩٨٦م) أو تنمية ما يُسمَّى مهارات تعلم القراءة والكتابة الوظيفية مثل قراءة جداول مواعيد وصول وإقلاع الأتوبيسات وقراءة وصفات الأكل وإعداد القوائم (Koppenh إركسون وكوبنهافرو Erickson & Koppenhaver، ١٩٩٥م؛ بوركو Porco، ١٩٨٩م) ورغم أن بعض المعلمين اعترضوا على هذه المعايير، كثير من الطلاب ذوي التوحد ما زالوا ينسخون من الكتب، ويكلفون بمهام بسيطة لا تتحدى قدراتهم، أو يتذكرون كلمات متفرقة خالية من المعنى. بينما يستمتع زملاؤهم بقراءة القصص والروايات والمشاركة في المناقشات.

وللأسف، فقد كانت البحوث التي أجريت في موضوع تعلم ذوي التوحد للقراءة والكتابة محصورة في نطاق ضيق مثل الخبرات التي تتوفر لهم. وفقًا «لكوبنهافر وإركسون» Koppenhaver & Erickson (٢٠٠٣م)، ما قُدم من بحوث يمكن تقسيمه إلى ثلاث مجموعات:

١) تعلم الكلمات.

٢) والقدرة المبكرة (لدى ذوي التوحد) على قراءة الكلمات الصعبة على الفهم وعلى استخدام اللغة اللفظية.

٣) التأكد من فعالية التواصل الميسر لأفراد ليس لديهم وسائل للتواصل يمكن الاعتماد عليها. وبغض النظر عن ما حققته هذه البحوث من تقدم في الثلاث مجموعات، فجميعها لا تمثل إلا جزءًا يسيرًا مما يحتاج الممارسون معرفته لكي يحققوا مشاركة تامة ومتعادلة لذوي طيف التوحد في جماعات تعلم القراءة والكتابة.

لهذا السبب، يسعدنا أن نرى أن الباحثين قد بدءوا في السنوات القليلة الماضية أن يستطلعوا مدى أوسع من القضايا المرتبطة بأكثر الوسائل فعالية لتعلم ذوي طيف التوحد للقراءة والكتابة. وقد نشر «ريتا كلاسنت» و«بيني جريفيث» Rita Colasent & Penny Griffith (١٩٩٨م) واحدة من أولى الدراسات من هذا النوع. وكان تدخلهم بأن يقرأ المدرس ثلاثة كتب أدبية عن الأرانب لطلاب من ذوي

التوحد في المدرسة الإعدادية. وبعد ذلك كُلف هؤلاء الطلاب بأنشطة مرتبطة بتعلم القراءة والكتابة، مثل، أن يرسموا صورًا استجابة إلى القصص التي سمعوها وأن يجيبوا عن أسئلة مرتبطة بالفهم. قبل هذه الدراسة كان هؤلاء الطلاب منخرطون في تعلم منهج لمهارات الحياة اليومية. كلامهم كان في جزئه الأكبر ترديديًّا. وتراوحت درجاتهم على اختبارات القراءة المقننة بين منخفض «لا يمكن اختباره» إلى مرتفع عند المستوى الثالث. ومع ذلك فقد ازدهروا عندما أُعطوا الفرصة لسماع ومناقشة القصص في هذا الموضوع، حيث إن جميعهم أظهروا القدرة على أن «يعلقوا قليلًا، ويحددوا شخصيتهم المفضلة، ويصفوا مشاعرهم الشخصية» بعد سماع هذه النصوص (١٩٩٨، ص ٤١٦) ـــ والأكثر من ذلك، فقد كتب الثلاثة جميعهم فقرات وجمل أطول مستخدمين مفردات أكثر تعقيدًا بعد التفاعل مع ما سمعوه من قصص.

وقد وجدنا أن هذه الدراسة مثيرة للاهتمام لأسباب متعددة. فرغم أن هؤلاء الطلاب لم يتلقوا تدريسًا في القراءة قبل بداية الدراسة - لم تتضمن برامجهم التعليمية الفردية أي أهداف مرتبطة بالقراءة وأطلقوا عليهم «ليسوا قراء في الأساس» (كولاسنت وجريفث Colasent & Griffith، ١٩٩٨م، ص ٤١٥) - وكان من الواضح أن كلًّا منهم قد اكتسب بعض المهارات المهمة المرتبطة بتعلم القراءة والكتابة والتي لم يلاحظها أو يقدّرها أحد قبل اشتراكهم في هذا المشروع. وكان من السهل عليهم تطوير هذه المهارات المكتسبة بعد تعرضهم لدروس قد لا نصنفها باعتبارها « خاصة» ولكن ببساطة مجرد إعطائهم الفرصة للمشاركة في أنشطة لتعلم القراءة والكتابة مشابهة لتلك المتاحة في فصول التعليم العام. وبازدياد حديثنا عن هذه البحوث يزداد ما تثيره لدينا من أسئلة، مثل:

- كيف أُهملت قدرات ومهارات هؤلاء الطلاب قبل هذه الدراسة؟
- لماذا أدي تشخيصهم بالتوحد إلى اعتبارهم «غير قادرين على القراءة» ولذا فقد حُرموا من الاستفادة من تعلم القراءة والكتابة؟
- ماذا كانوا قد يمكنهم فعله إذا ما توفرت لهم فرصًا ثرية وخبرات لتعلم القراءة والكتابة، وليس مجرد أسبوعين من التدخل؟

وقد برزت فكرة كتابة هذا الكتاب عندما حاولنا أن نجد أجوبة لهذه الأسئلة. حيث إننا عثرنا على ما أصبحنا نسميه «دراسة الأرنب»، فقد اكتشفنا دراسات أخرى تسجل مكاسب مهمة للطلاب من ذوي التوحد عندما تحظى برامجهم التعليمية بانتباه أكبر لتعلم القراءة والكتابة. «كوبنهافر» و«إركسون» Koppenhaver & Erickson (٢٠٠٣م) مثلًا، قدموا معززات للقراءة مثل: مواد متنوعة للقراءة، مركز للكتابة الإلكترونية، وبرنامج لسنوات ما قبل المدرسة يركز على المهارات التمهيدية لبزوغ القدرة على تعلم القراءة. بعد أربعة شهور من التدخل، والتي شهدت أيضًا تفاعل الأطفال مع مواد مطبوعة في مركز اللعب وأثناء وقت الغناء، سجل هؤلاء الباحثون «تغيرات ملحوظة» في مدى تركيز الأطفال ذوي التوحد في سن الثلاث سنوات والوقت الذي يقضونه في الاستطلاع المستقل للكتب (٢٠٠٣م، ص. ٢٨٤).

وبالإضافة إلى ذلك، بحث «شلوزر» و«بلسكاك» Schlosser & Blischak (٢٠٠٤م) تأثير ثلاثة أنواع من التغذية الرجعية على تنمية التهجئة عند أربعة أولاد في سن من الثامنة إلى الثانية عشرة، وجميعهم من ذوي التوحد وليس لديهم القدرة على إنتاج كلام ذي معنى. ورغم أن أساليب مختلفة بدت أنها ذات فعالية أكثر لطلاب معينين اعتمادًا على تفضيلاتهم التعلمية، إلا أنهم جميعًا حققوا أهداف التهجئة مع كل نوع من أنواع التغذية الرجعية، وقد أوضحت هذه التجربة أنه إذا أعطوا الفرصة، فإن الطلاب ذوي التوحد يمكنهم أن يتعلموا التهجئة تحت أساليب تدريس متعددة. وفي دراسة تجريبية أخرى مع ٢٠ من المراهقين ذوي طيف التوحد وذوي الأداء المرتفع، قارن «أوكونر» و«كلاين» O'Connor & Klein (٢٠٠٤م) ثلاث أساليب مختلفة للارتقاء بالفهم بينما ناقش الطلاب فيما بينهم عددًا من النصوص في المستوى السادس. وقد وجدوا أن لفت انتباه الطالب إلى ما يشير إليه الضمير في الجملة ـ وهي مهارة في تعلم القراءة والكتابة غالبًا ما يجد الطلاب ذوي التوحد صعوبة في اكتسابها ـ أدت إلى اكتساب في الفهم بفارق ذي دلالة إحصائية بين القراءة الأولى والقراءة الثانية بعد تقديم

الشرح المطلوب عند نصف الطلاب. وتوضح هذه التجربة أن تدريس الطلاب ذوي التوحد باستخدام إستراتيجيات واضحة ومفصلة لتوجيه فهمهم ـ ولتصحيحه عندما يتجنب الصواب ـ قد يكون واعدًا.

ودراسة أخرى مهمة قامت بها «سوزان جوري» Susan Gurry، والتي سجلت رحلة تعلم القراءة والكتابة لصبي في الثامنة من عمره، توم Tom، بالتعاون مع والدة الطفل، «ماري» Mary (جوري ولاركن Gurry & Larkin، ٢٠٠٥). عند بداية العمل، كانت مهارات توم اللغوية معادلة لمهارة طفل عمره سنتين أو سنتين ونصف؛ وكان يتحدث بجمل تحتوي من ٣ إلى ٤ كلمات، وكان يطيل التعلق بكلمات معينة والتثبيت عليها. ولم يستخدم عبارات بها حروف الجر في كلامه ولم يحاول أن يرسم أو يخطط أو يكتب اسمه.

وفي التدخل الأول الذي اتفقت عليه «ماري» مع «كوري»، حاولت «ماري» أن تدرّس لـ «توم» أن يتعرف على اسمه، وكلمات مألوفة في البيئة، والحروف الهجائية، وكلها باستخدام محاولات للتمييز. وفي خلال فصل دراسي، وحتى مع مساندة المدرسة، لم يحقق «توم» أي نجاح. وعندئذ اقترحت «ماري» دراسة أخرى وفيها ستعمل هي مع ابنها يوميًّا، تعطيه العديد من الأنشطة المناسبة لسنه مثل قراءة نصوص سهلة وإنشاء كتب كبيرة تقيمها على خبراتهم المشتركة. وقد اشتركوا أيضًا في ألعاب مختلفة وأنشطة صيفية وصاحب هذه الأنشطة أن «ماري» كانت تنطق لفظيًّا بما يقومون به من أفعال وتصف المكان وتعلق على ما يمرون به من خبرات.

وخلال هذا الصيف، بدأ لدى «توم» بزوغ بدايات مهارات القراءة والكتابة. بدأ في تذكر قليل من الكتب السهلة وبدأ في استخدام القلم بخطوط عشوائية على الورق وفي نفس الوقت بدأ ينطق بكلمات، «هذا يقول توم This says Tom». وعند القراءة له قبيل وقت النوم، كانت «ماري» أحيانًا يتردد قبل قراءة الكلمة التالية في كتاب مألوف له. ولو أنه قد يبدو كما لو لم يكن يسمع، لكنه كان في أغلب الأحيان يعطي الكلمة الصحيحة. وقد أظهر أيضًا معرفة بالكتب وذلك بإمساكه بالكتاب في الوضع الصحيح، وبفتح الكتاب ليبدأ القصة، وقلب الصفحة في الأوقات

المناسبة. وقد أدت أساليب التعلم القوية والفعالة بـ«توم» إلى استغراقه في الأنشطة اللغوية اليومية، والتي أتاحت له القدر الكبير من التعرض للمادة المطبوعة والتفاعل معها بما في ذلك الكتب المألوفة له؛ وبذلك أتيحت له فرص استخدام القلم على الورق وبدأ يحاول تكوين الحروف.

كل هذه الدراسات بأنواعها المختلفة من حيث أعمار الطلاب المستخدمة كموضوعات للدراسة والتشخيص ودرجة الشدة في صعوبات التواصل، كلها تشير إلى ما يمكن عمله مع هؤلاء الطلاب بعد أن كانت قدراتهم على تعلم القراءة والكتابة مهملة وغير مستثارة بإتاحة تعرضهم للمادة المطبوعة وللبيئة الثرية باللغة. وقد أضفنا الكثير إلى خبراتنا المهنية بمعرفتنا بنتائج تلك الدراسات وما لاحظناه وسمعنا عنه وقرأنا عن أفراد ذوي توحد قد استطاعوا أن يكتسبوا مهارات القراءة والكتابة عندما يتوفر لهم الدعم والمساعدة التي يحتاجون إليها. وفي بعض الحالات، كانت هذه المساعدة شبيهة بتلك التي تتوفر للطلاب على اختلاف فئاتهم في الفصول المدمجة، وفي حالات أخرى، احتاج الطلاب ذوو التوحد توفير تسهيلات أكثر بناء على ما لديهم من أساليب للتعلم. ونناقش هذه الأفكار بأسلوب أكثر عمقًا في الفصول التالية.

تركيز وطني متزايد على تعليم القراءة والكتابة

لقد لاحظنا في السنوات القليلة الماضية تزايدًا ملحوظًا في عدد الأسئلة التي وُجهت إلينا والخاصة بتنمية تعلم القراءة والكتابة عند ذوي طيف التوحد ـ ونعتقد أن هذا لم يكن من قبيل الصدفة. ورغم أن حركة التعليم الشامل ومجهودات أسر الأطفال الاستباقية قد دفعت بالاهتمام بهذا الموضوع وأعلت من شأنه، فقد أدت أيضًا الاتجاهات في السياسة العامة، بما في ذلك ما عُقد من لجان وما صدر من تشريعات مرتبطة بالتعليم، إلى إثارة اهتمام بالغ بتدريس القراءة والكتابة وخاصة في مرحلة الحضانة إلى المستوى الثالث الابتدائي.

ومن أهم هذه اللجان المشار إليها آنفًا وأكثرها تأثيرًا كانت هيئة المستشارين القومية لبحث موضوع تدريس القراءة، وقد اجتمعت هذه الهيئة تحت رعاية

الكونجرس الأمريكي عام ١٩٩٧م لمراجعة التراث البحثي في تدريس القراءة. من بين أعضائها الأربعة عشر كان هناك علماء نفس، وعلماء في المعرفة، وأساتذة تربية، ورجال أعمال والمشتغلين بالمدارس (انتقد البعض أسلوب تكوين هذه الهيئة لقلة تمثيل المجموعة الأخيرة)، قامت هذه الهيئة بمراجعتها على مدى سنتين، لكنها حصرت مراجعتها على الدراسات التي أجريت على الطلاب من الحضانة إلى المستوى الثاني عشر والتي اتخذت تصميمًا تجريبيًّا أو أقرب إلى التصميم التجريبي، والتي ركزت على القراءة في اللغة الإنجليزية فقط، والتي نُشرت في الدوريات المُحكّمة. ورغم أن تقرير الهيئة النهائي (National Institute of Child Health and Human Development، ٢٠٠٠ a) راجع نتائج تلك البحوث في موضوعات متعددة، بما في ذلك، مثلًا، إعداد المدرس، وتقنيات الكمبيوتر المرتبطة بالقراءة، مجالات التركيز التي غالبًا ما ترتبط به هي مكونات القراءة الآتية:

١) الإدراك الفونيمي: القدرة على سماع وتحديد الأصوات في الكلمات المنطوقة.
٢) الصوتيات: العلاقة بين حروف اللغة المكتوبة وأصوات اللغة المنطوقة.
٣) الطلاقة: القدرة على قراءة النص بدقة وبسرعة.
٤) المفردات: الكلمات التي على الطالب معرفتها حتى يمكنه التواصل الفعال.
٥) الفهم: القدرة على الفهم وتحصيل المعنى من المادة المقروءة.

وعلى خلاف ما قامت به العديد من اللجان، فإن تقرير الهيئة القومية الخاص بتدريس القراءة جذب انتباه كل المهتمين بميدان تدريس القراءة وغيرهم أيضًا. وأثار نشره الجدال بين الدارسين في مجال تعلم القراءة والكتابة عن الطريقة التي اتبعها أعضاء الهيئة في مراجعتهم، ومجال بحثهم وما انتهوا إليه، وقد أدى التقرير أيضًا إلى وجود برامج تجارية ومصادر استخدمت لغة الهيئة والنواحي التي أكدت عليها في وعودهم بتقوية التحصيل في تعلم القراءة والكتابة.

وقد ازداد تأثير التقرير عندما جاء «جورج دبليو بوش» George W. Bush إلى البيت الأبيض عام ٢٠٠٠م وأعطى أولوية لاعتماد مشروع القانون الخاص بالتربية. ونذرت الإدارة الجديدة أن تهتم بتعليم القراءة على الأقل في سنوات المرحلة

الابتدائية، وقد استمدوا الكثير من النتائج المستخلصة من المراجعة وكذلك من النموذج الذي أكد على تدريس الصوتيات والذي طبق في ولاية تكساس الذي ينتمي إليها «جورج بوش».

وفي يناير عام ٢٠٠٢م ادعى «بوش» نجاح أجندته عندما وقّع على التشريع الخاص باحتواء التعليم لجميع الأطفال دون تمييز والذي صدر في عام ٢٠٠١م (NCLB)؛ (PL 107-110) ، وقد عزز هذا التشريع تشريعًا قبله كان قد صدر في عام ١٩٦٥م وكان يرتبط بالتعليم الابتدائي والثانوي. القراءة أولًا، الجزء من قانون احتواء التعليم لجميع الأطفال، والذي يرتبط بتعليم القراءة والكتابة، استخدم القدر الكبير من مراجعة الهيئة الوطنية، واستعار التعريفات والمصطلحات الأساسية التي جاءت به. وفقًا للشبكة العنكبوتية الخاصة بتشريع احتواء التعليم لجميع الأطفال، أدى مبدأ القراءة أولًا إلى إتاحة التمويل «لبرامج القراءة المبكرة على مستوى الولاية والمستويات المحلية» ووفرت فرصًا للتعليم بأسلوب منتظم في المكونات الخمسة للقراءة المشار إليها سابقًا والتي حددها تقرير الهيئة الاستشارية القومية. وبالإضافة إلى ذلك فقد أدى إعلاء شأن تعلم القراءة إلى تأكيد ما سماه واضعو التقرير الخاص بالهيئة القومية الاستشارية، تدريس القراءة «على أسس علمية»، والتي عرفها التشريع بأنها تقوم على تطبيق نتائج البحوث التي روعي في إجرائها العمليات «المضبوطة والموضوعية للوصول إلى معرفة صادقة تتصل بتنمية القراءة، وتدريس القراءة، وصعوبات القراءة» (www. ed.gov/policy/ elsec/leg .(/esea02/pg4.html).

ومثل العديد من الناس ذوي الصلة بالتعليم، فإننا قد تابعنا الجدل حول تقرير الهيئة القومية الاستشارية والتشريع الخاص باحتواء التعليم لجميع الأطفال باهتمام ووجل. فمن ناحية، أننا سعداء لرؤية هذا الاهتمام الوطني بتشجيع جميع الأطفال أن يتعلموا أن يقرءوا بكفاءة. ومن الجوانب التي أسرّتنا في التشريع هو أنه ألزم المدارس بفحص البيانات الخاصة بتحصيل الطلاب ذوي الإعاقة، من بين عدد آخر من الفئات. ورغم أننا لسنا من أنصار الاختبارات المقننة التي تُستخدم لقياس

هذا التحصيل (ستتناول هذ الموضوع في الفصل الرابع)، ولا مع الحذر العقابي الذي يصطحب أداء الطلاب الضعيف، فقد تمنينا أن يولي التشريع اهتمامًا أكبر لتعليم كل الأطفال وليس فقط هؤلاء الذين لا يحملون تسمية.

ومثل عضو الهيئة القومية الاستشارية «تم شاناهان» Tim Shanahan (١٩٩٩) فإننا نرحب بالاقتراح القائل بأنه يجب أن تؤسس أساليب تدريس جميع الطلاب، بما في ذلك ذوي الإعاقات على أحدث وأحسن ما يتوفر من معلومات عن الوسائل الفعالة. (وإذا كانت هذه هي الحال في المدارس، نظن أنه ما كنا نجد هذا المنهج الوظيفي المذيل الخاص بتعليم القراءة في المدارس والذي تناولناه في هذا الفصل). وقد أشارت البحوث إلى الكيفية التي تنمو بها القراءة، وما أساليب التدريس الداعمة لهذا النمو، ونعتقد أن كل الطلاب، بما في ذلك الطلاب ذوي طيف التوحد، سيستفيدون إذا كان مدرسوهم ملمين بالمكونات الخمسة للقراءة، الإدراك الفونيمي والصوتيات والطلاقة والفهم والمفردات والتي أكدها تقرير الهيئة الاستشارية القومية والتشريع الخاص باحتواء التعليم لجميع الأطفال وما أعطاه للقراءة من أولوية. ونعتقد أن هذه المكونات الخمسة للقراءة في غاية الأهمية لذلك فقد اخترنا أن نخصص الجزء الأكبر من الفصل الخامس، الذي يركز على تدريس القراءة، حولها.

وفي نفس الوقت، لا تقرير الهيئة القومية الاستشارية ولا القراءة أولًا قد خلت من النقد. فقد أشار معلقون مثل «ستان كرب» Stan Karp إلى أن التشريع الخاص باحتواء التعليم لكل الأطفال قد أنتج ردة عنيفة للكثير من طلاب التربية الخاصة:

ألزم التشريع الخاص باحتواء التعليم لجميع الأطفال المعلمين في فصول التربية الخاصة باستبدال خدمة الاحتياجات الفردية للطلاب في صفوفهم بتنمية مهاراتهم في تطبيق الاختبارات المقننة. وقد أعطت بعض الولايات، مثل أوريجون، الاختيار لأسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في تقرير الوقت الذي فيه يأخذ أطفالهم التقييم الذي تنظمه الولاية، ولكن تحت قانون احتواء التعليم لكل الأطفال تقوم الحكومة الفدرالية بهذا الاختيار. ونتيجة لذاك، يقع اللوم على الطلاب ذوي

الاحتياجات الخاصة في بعض المدارس باعتبارهم هم المسئولون عن تدني نتائج نهاية السنة في مدارسهم ولكي توضع «المدارس الجيدة» على «القائمة». (٢٠٠٤م، ص. ٥٦).

وقد ادعى العديد من الباحثين في ميدان تعلم القراءة والكتابة أن أعضاء الهيئة الاستشارية القومية قد استبعدوا الدراسات غير التجريبية التي تستخدم المناهج الكيفية أو دراسة الحالة من مراجعتهم وذلك بتبني تعريف مقيد جدًّا لبحثهم. وقد جادلوا أيضًا في اتجاه أن كلا من تقرير الهيئة الاستشارية القومية والتشريع الخاص باحتواء التربية والتعليم لجميع الأطفال قد تبنوا تعريفًا ضيقًا لتعلم القراءة والكتابة بالتركيز على قراءة النصوص المطبوعة وإعارة انتباه ضئيل إلى الكتابة والأشكال الأخرى للتعبير (ألنجتون Allington، ٢٠٠٢م؛ كننجهام Cunningham ؛ ٢٠٠١م؛ برسلي Pressley، ٢٠٠٢م؛ برسلي Pressley، دوليزال Dolezal، روهرج Roehrig، & هلدن Hilden، ٢٠٠٢م). ورغم أن هذه التصرفات قد حملت في طياتها نتائج مدمرة لكل المتعلمين، فقد كان تأثيرها شديد على الطلاب ذوي التوحد الذين يتعذر جذبهم للمشاركة في الدراسات التجريبية التي تفضلها الشروط المملاة من الحكومة الفدرالية للدراسات التجريبية (وجدير بالذكر هنا أنه لا يوجد دراسة واحدة من الدراسات التي راجعتها الهيئة القومية الاستشارية قد شارك فيها طلاب ذوي إعاقات شديدة) والتي قد تكون كفاءاتهم التواصلية قد أُغفلت ولم يُلتفت إليها من جانب ملاحظين يعملون من خلال تعريف ضيق لتعلم القراءة والكتابة.

الالتزامات النظرية

إن تعريفاتنا لتعلم القراءة والكتابة أوسع إلى حد كبير من تلك التي جاءت بالتشريع الخاص باحتواء التعليم لجميع الأطفال، ونحن نرسي العمل الذي نقوم به مع المتعلمين من الحضانة إلى المستوى الثاني عشر ومدرسيهم على منظور نظري مختلف. وهو منظور ثري بالمعلومات المستمدة من الدراسات التي استخدم فيها عينات من ذوي الإعاقة في سياق تربوي يُسمَّى الكفاءة المفترضة (بكلن Beklin، ١٩٩٠م؛ بكلن Beklin، ٢٠٠٥م؛ بكلن Beklin وبرك Burke، ٢٠٠٦م؛ كليور

Kliewer، بكلن Beklin وكاسا _هندركسون Hendrickson - Kasa، ٢٠٠٦م) ونظرية في الثقافة الاجتماعية التي نسميها مع كتّاب آخرين المعرفة المتعددة بالقراءة والكتابة (ألفرمان Alvermann، هنشمان Hinshman، مور Moore، فيلبس Phelps، وواف Waff، ١٩٩٨م؛ جاليجو وهالنجسورث Gallego & Hollingsworth، ٢٠٠٠م؛ أوبين O'Brien، ٢٠٠٣م؛ بورسك – جيت Purcell-Gates، ٢٠٠٢م) ونوضح في القسم التالي ما يتضمنه هذين المنظورين.

الكفاءة المفترضة

استكشف «بكلن» Beklin في دراساته في الدمج التعليمي (تعليم جميع فئات الأطفال في نفس البيئة التعليمية) والتواصل والتقرير الذاتي وإتاحة فرصة التعليم الأكاديمي وتعلم القراءة والكتابة في عمله الذي استغرق عدة عقود (بكلن Beklin، ١٩٩٠م؛ بكلنBeklin ، ٢٠٠٥م؛ بكلن Beklin، ٢٠٠١م؛ كليور Kliewer، Beklin،& كاسا _هندركسون Kasa- Hendrickson ، ٢٠٠٦م؛ كلوث Kluth، ستروت Straut، & بكلن Beklin، ٢٠٠٣م) مفهوم القدرة والإمكانات المتاحة للطلاب عندما يرفض المدرسون والعاملون الآخرين النظر إلى الصعوبة أو الإعاقة من خلال نماذج العجز ويستبدلون بهذه النماذج التركيز على قدرات الطالب والاهتمام بها. ويضف «بكلن» Beklin فلسفته كالآتي:

في أبسط صورة، يعني مصطلح «افتراض المقدرة» أن ينظر الآخر إلى ذي طيف التوحد باعتباره شخص يفكر ويشعر– وهذا هو المنظور الذي يجب على أي معلم تبنيه ـــ والإخفاق في تبني هذا المنظور، قد يؤدي إلى أن يشك المعلم دائمًا في ما إذا كان سيقوم بمهمة التدريس، وأكبر الظن أنه سيقلع عن مواصلة المجهود. وبجانب ما تتضمنه من تفاؤل، فهناك فائدة أخرى في الإطار المرجعي لافتراض القدرة يتفوق بها عن نموذج العجز... هو أنه عندما لا يكشف الطالب عن القدرة التي افترض المدرس وجودها، فعلى المدرس أن يراجع نفسه ويسأل، «ما الأسلوب الآخر الذي أستطيع محاولته؟» (٢٠٠٥، ص. ٧٣).

وقد أشار «بكلن» إلى أن هذا السؤال «يرفض أن يحصر الفرصة» ويدفع

الشخص الذي يوجهه إلى «لعب دور الذي يبحث عنه ويجد طرقًا لمساندة الشخص على أن يُظهر ما لديه من قوة» (بكلن وبرك Burke &Beklin، ٢٠٠٦م، ص. ١٦٧). وفي تأكيده على قوة وصوت الشخص الذي يحمل اسم ذي التوحد، يذكّرنا «بكلن» ومساعدوه أن التزام المدرس والباحث والمهتمين الآخرين الذين يفترضون وجود القدرة «ليس بإسقاط ما يعتقده عن القدرة على المتعلم، ولكن بافتراض وجوب وجود أساس عقلي لهذه القدرة من وجهة نظر المتعلم». (بكلن وبرك Burke &Beklin، ص. ١٦٨).

معظم المتعلمين - ولنقل، معظمهم بدون مسميات لصعوبات واضحة - يتلقون مساندة غير رسمية وبعد ذلك مساندة رسمية، في تنمية اللغة وتعلم القراءة والكتابة من والديهم ومدرسيهم وهم يفترضون وجود القدرة. والوالدان اللذان يأخذان غوغاء الطفل كدليل على أنه يريد لعبة، معينة والمدرّسة التي تدعو طالبة المستوى الأول أن «تعنون» رسمها بشيء مكتوب، يفعلون ذلك على أساس اعتقادهم أن هؤلاء الأطفال ينخرطون في فعل أشياء ذات معنى من خلال الحديث أو الكتابة، وحتى في غياب دليل واضح يؤكد هذه الفروض. وهناك ما يدل على أن هذه التوقعات وما ينبثق منها من تفاعلات تخلق إمكانية نمو اللغة لدى الأطفال، بدلًا من مجرد الاستجابة لإمكانية موجودة (ويفر Weaver، ١٩٩٤ ؛ ورسش Wertsch،١٩٨٦). بالنسبة للطلاب ذوي التوحد، غالبًا ما يكون العكس هو الصحيح ؛ «النموذج الطبي» وفهم هذه التسميات يمحو هذا التفاؤل الأساسي الذي لدى العديد من المعلمين عن إمكانات الأطفال. وعادة ما يُترجم الافتقار لهذا التفاؤل أو عدم وجوده إلى غياب التوقع وعدم وجود الفرصة.

وقد قابلت «بولا» أمًا أخبرتها بقصة عن ابنها وكيف كان يُنظر له في المدرسة على أنه لا يعرف القراءة حتى بعد أن عرضت لهم تسجيلًا له بالفيديو وهو يقرأ كلمات ومفاهيم على كروت كانت أمه تعرضها عليه وكيف كان يتفاعل مع الكتب في حجرة نومه؛ لأنه كان لا يستطيع التحدث ولديه أساليب غير عادية في الحركة

والسلوك وحصل على درجة على اختبار مقنن وضعته في مدى «ضعاف العقول»، وقال مدرسوه للأم أنه غير قادر على الاستفادة من تدريس القراءة والكتابة (وهذه المعلومات كانت مدونة على خطته التعليمية الفردية).

أما تبني نموذج افتراض وجود القدرة فإنه يقاوم هذه المجموعة من الأفكار والممارسات ـ استبعاد وإنكار الفرصة التعليمية ـ التي يستخدمها هؤلاء المعلمون. وبدلًا من ذلك، كما يشرح «بكلن» و«برك»:

يجب على المدرسين افتراض أن الطلاب يمكنهم أن يتغيروا وسيتغيروا، من خلال تفاعلهم مع واقعهم، سيظهرون أفكارًا وتصرفات ناضجة والتي قد لا تكون بالضرورة متوقعة منهم. وداخل هذا الإطار، ما يقابلهم من صعوبات في الأداء من المفترض ألا يكون دليلًا على عجزهم الذهني (٢٠٠٦، ص. ١٦٨).

وهذا التوجه لا يتحدى فقط المعلمين أن يوفروا تعليمًا ثريًا يجذب رغبة الطلاب لتحصيله، بل أيضًا يتحدى ما يصبو إليه التشريع الخاص باحتواء التعليم لجميع الأطفال وما يتضمنه من اختبارات: لا يوجد تحصيل لدى الطالب ما لم يمكن تسجيله بالأداء على اختبار مقنن والحصول على درجة تفوق مستوى معين قد تحدد عشوائيًا. وبدلًا من ذلك فإن المدرس الذي يفترض سلفًا وجود القدرة لدى الطالب هو يفترض أنه إذا لم يُبدِ الطلاب علامات على التحصيل التقليدي، عندئذ يكون أسلوب التقييم الذي يشير إلى تحصيل طالب ما، لم يوجد بعد. لذلك يجب مواصلة البحث عن هذا النوع من التقييم الفردي والدقيق.

ورغم أن «بكلن» ومساعديه قد طبقوا فكرة القدرة المفترضة سلفًا في تعلم القراءة والكتابة في عدد من منشوراتهم (بكلن Beklin ، ٢٠٠٥م؛ بكلن Beklin وبرك Burke، ٢٠٠٦م؛ كليور Kliewer، بكلن Beklin وكاسا _هندركسون Kasa - Hendrickson، ٢٠٠٦م؛ كليور وبكلن Kliewer&Beklin، ٢٠٠١م) فإن هذا المكون يمكن تطبيقه في أي مجال من مجالات التعلم، داخل وخارج المدارس. ويمكننا تخيل، مثلًا، الفوائد التي يجنيها مدرس الرياضيات الذي يفترض

مسبقًا وجود قدرات لدى طلابه في المدرسة الثانوية في الصفوف المدمجة أو المشرف في مكان العمل الذي يفترض مسبقًا وجود قدرات لدى عمال راشدين ذوي إعاقات. ولأن نظرية «بكلن» نظرية عامة فقد ربطناها بمحتوى آخر في التراث ـ وهي النظريات التي تتخذ من الوسط الاجتماعي الثقافي أساسًا لتعليم القراءة والكتابة. وبمعنى أدق، فقد وجدنا في النظرية المعروفة بتعدد معارف القراءة والكتابة أداة مفيدة لتوضيح إمكانات افتراض القدرة لدى الطلاب في القراءة والكتابة والكلام والاستماع واستخدام الأشكال الأخرى للتعبير.

الصور المتعددة لمعرفة القراءة والكتابة

تُعرّف اللاأمية بأنها معرفة القراءة للنصوص المكتوبة (ومن مدة قريبة) والكتابة (جراف Graff، ٢٠٠١م). ويضع الإدراك الضيق لهذه القدرات هؤلاء الذين يبذلون الجهد المضني لأداء المهام التقليدية لتعلم القراءة في مركز خطر وتصفهم بالأمية وقلة الكفاءة وحتى النقص الذهني، رغم ما قد يكون لديهم من مهارة في اللغة الشفهية أو ما يقرءونه في وسائل الإعلام (أوبرين O'Brien، ٢٠٠١م). وما زالت هذه النماذج تظهر في الأدوات المقننة والمستخدمة في تقييم قدرات الطلاب وتقدمهم، وفي ممارسات معينة في الصف الدراسي مثل تقسيم الطلاب إلى مجموعات، وحتى في عمل الهيئة الوطنية الاستشارية.

قد أصبح الممارسون والدارسون شغوفين بفهم تعلم القراءة والكتابة المتضمنة في السياق والمرتبطة بإنية الطالب وقدرته (بارتون وهاملتون وإفانيك Barton،Hamilton، & Ivanic، ٢٠٠٠م؛ ستريت Street، ١٩٩٥م). وقد رأى «بولو فرير» Paulo Freire أن اللاأمية (معرفة القراءة والكتابة) مثل قراءة «الكلمة» و«العالم» (فرايرو ماسيدو Macedo & Freire، ١٩٨٧م). بالنسبة له أن القراءة هي القدرة على التعامل مع أي مجموعة من الشفرات والتقاليد ـ وكلمات اللغة، والرموز في نظام رياضي، أو صور على الشبكة العنكبوتية ـ والمعيشة في حياة مرضية، وزيادة في القوة الشخصية، ولمواجهة التمييز الاجتماعي.

وبالمثل، في النظرية المعروفة بالمعارف المتعددة للقراءة والكتابة والتي تطلب من

المعلمين أن يقيّموا مدى واسعًا من مهارات معرفة القراءة والكتابة والقدرات التي يبديها الطلاب في الصف الدراسي وعليهم أن يقروا بأن الطلاب يمكنهم أن يُظهروا هذه المهارات والقدرات بطرق من الممكن أن لا يمكن قياسها أو حتى ملاحظتها بسهولة. وفي هذا النموذج يفهم المدرسون معرفة القراءة والكتابة باعتبارها مجموعة معقدة ومترامية من السلوكيات. وانظر إلى هذا التعريف من (إدوارد وهارون وفرانسيس)، Edwards & Heron Francis :

إذا ما نظرنا إليه من خلال النموذج الأيديولوجي، فقد يتسع تعريف معرفة القراءة والكتابة من مجرد القدرة على القراءة والكتابة إلى ممارسة تأويل المعنى باستخدام كل العلامات المتاحة في ثقافة ما، بما في ذلك المرئية والمسموعة والعلامات المحسوسة أيضًا..... فلكي يصبحوا متعلمين أو مثقفين، على الطلاب أن ينمّوا إدراكًا حادًّا بنصوص وسياقات متعددة..... ويتضمن هذا القدرة على فهم كيف تؤثر الأساليب الاجتماعية والثقافية للوجود والفهم على تأويل المعنى وتوصيلها... (٢٠٠٠م، ص. ١)

ووفقًا لهؤلاء المؤلفين، يستعرض الطلاب معرفتهم بالقراءة والكتابة عندما يقومون بتقليد مشهد قد رأوه في رواية سينمائية مفضلة لديهم، أو صفحة في كتاب، أو عندما ينخرطون في محادثة أو عندما يستمعون إلى المدرس يقرأ قصيدة أو يصوّر فكرة أو يلقي نكته أو يشرح لزميل في الصف كيف يستخدم لائحة التواصل الخاصة به. والطلاب البارعون في سرد القصص أو القصاصون بطبيعتهم أو البارعون في تقمص معاني أغنية عند أدائها وهؤلاء القادرون على أن يبحثوا عما يريدونه في الشبكة العنكبوتية والذين يمكنهم التعبير عما يحتاجون إليه بدون كلمات وهؤلاء الذين يفهمون الشفرات غير المكتوبة كل هؤلاء يعرضون أنواعًا مهمة من معرفة القراءة والكتابة.

إن التعرف على هذه القدرات والمهارات والسلوكيات على أنها معارف متعددة للقراءة والكتابة هو بصفة خاصة له قيمة بالغة عند تدريس هؤلاء الطلاب الذين لا يمرون بالتتابع النمائي العادي والمألوف لغالبية الناس في معرفة القراءة والكتابة؛

لأن الآخرين ينظرون إليهم باعتبارهم غير قادرين على الاستفادة من التعليم الأكاديمي المرتبط بالقراءة والكتابة والاستماع والكلام، وعندما يتسع فهم المدرسين لمعرفة القراءة والكتابة، عندئذ يمكنهم أن يستخدموا ما لدى الطلاب من مهارات ليقيموا عليها خبراتهم التعلّمية بينما يطوّرون من إمكاناتهم الحالية. مثلًا، ميل الطالب إلى تصميم الكتب الفكاهية يمكن أن يُرى باعتباره ذو صلة بمعرفة القراءة والكتابة (هذا لا يحدث عادة فى حجرة الدراسة)، يمكن للمدرس استخدام هذه الخبرة ليدرّس للطالب مفردات جديدة أو وسائل أدبية من شأنها أن تضفي رونقًا وجاذبية على الكتب.

ومثال آخر على إعلاء شأن أنواع فريدة من الكفاءة المعرفية تأتي من (بولا) Paula في سنتها الأولى لممارستها التدريس: إن أحد الطلاب في مدرستها، جيي Jay، كان معجب إعجابًا شديدًا بكتاب مصور كتبه «إرك كارل» Eric Carl اسمه «اليرقة الجائعة جدًّا» (١٩٦٩). كان «جيي» Jay، الذي لم يكن يستطيع الكلام، يأتي كل يوم إلى صفه، يأخذ هذا الكتاب من مكتبة الصف، يلقيه على الأرض، ثم يلفه ٣٦٠ درجة، ويقلب بعض الصفحات (عادة عندما يكون الكتاب مقلوب)، يلعق الغلاف بلسانه أو يضغطه على خده، ثم ينظر في صمت إلى ما بالكتاب من صور. ورغم أن بعض مدرسي «جيي» Jay وجد أن هذه التصرفات شاذة أو تشير إلى مشكلة، رأت السيدة نايت Ms. Knight، معلمته في صف التربية العامة، أن تصرفات «جيي» Jay معقدة ولها هدف ومرتبطة بمعرفة القراءة والكتابة. ولذلك فقد بذلت جهدها لتقوية قدراته ومعرفته بأن طلبت من أمينة المكتبة أن تجد لها بعض الكتب الأخرى لنفس الكاتب «إرك كارل» Eric Carl وببطء قدمت إلى «جيي» صورًا جديدة، ورسومًا بيانية، ومفردات لغوية وشخصيات من القصص. ثم طلبت من أم «جيي» أن تلاحظ أي تصرفات مرتبطة بالقراءة قد تصدر عن «جيي» في المنزل. وعندما أخبرت أم «جيي» السيدة نايت أن ابنها غالبًا ما يجلس في كرسيه المريح عندما يريد قصة، فاشترت السيدة «نايت» لحجرة دراستها كرسيًّا شبيهًا، وشاركت ذلك مع المعلمات الأخريات ومع الطلاب حتى

يستجيبوا الاستجابة الصحيحة كلما أراد «جيبي» أن يقرأ. وقدمت السيدة «نايت» أيضًا إلى «جيبي» لوحًا من القماش وحكت له قصة اليرقة باستخدام هذه الأداة؛ ولأن «جيبي» كان لمسي (أي يتلقى المثيرات من بيئته المحيطة عن طريق حاسة اللمس) فقد انجذب إلى هذا اللوح وبدأ في إنتاج قصصه الخاصة بقطع القماش والشخصيات.

من الواضح أن تَبنيّ نظرية الصور المتعددة لمعرفة القراءة والكتابة تعني أن تلك الأفكار مثل مجموعات القدرة والاستعداد للقراءة ـ الاعتقاد بوجود «مهارات معرفية ودافعية وذهنية التي يجب توافرها لدى الأطفال قبل أن يستطيعوا الاستفادة من تدريس القراءة» (سميث Smith، ص. ٥٢٦) ـ يجب أن يُرفض. التخطيط غير الهادف أو المنظم على الورق من الممكن أن يُعتبر ذا معنى، ويمكن أن تُقص القصص عن طريق التلميحات الإشارية، والرسم الذي ينتجه الشخص على الكمبيوتر يمكن أن يوازي في أهميته مقالة مكتوبة. وقد لا يحتاج الطلاب إلى إظهار أنواع خاصة من الكفاءة في معرفة القراءة قبل دعوتهم للمشاركة في المنهج وتدريسهم في صفوف التعليم العام ؛ ولا نتوقع من المتعلمين أن ينموا أو يتعلموا أو يتصرفوا بنفس الطرق؛ وأن الفروق الفردية في التعلم ستكون مقبولة. ورفض النماذج الطولية لنمو وتطور معرفة القراءة تعني أن المعلمين سيعرفون طلابهم على أنهم ذوو تفكير معقد وأنهم متعلمون قادرون. وسيبحث المدرسون عن المواهب في صفوفهم وبين طلابهم ؛ وسيقدرون الطرق المتنوعة في التفاعل مع المواد، والتعبير عن المعرفة، والتواصل؛ وسيقبلون الاختلافات بين طلابهم الواحد عن الآخر والمهارات التي يأتون بها إلى الصف الدراسي.

مبادئ إرشادية

من منظورنا الخاص، افتراض القدرة والمعارف المتعددة للقراءة إطاران مرجعيان متوازيان وجمعهما يسمح لنا أن نرى عددًا متزايدًا من المتعلمين قادرين على تعلم القراءة والكتابة وأن يعرفوا أن العديد من السلوكيات التي كان يُنظر إليها باعتبارها غير مرغوب فيها هي الآن من الممكن اعتبارها دليلًا على الرغبة في

التعلم. وهذا يؤدي بنا، ليس فقط إلى تقدير مشاركة الطالب ذي التوحد ورغبته وهو يتظاهر بتصفح القاموس ويطوي صفحاته بسرعة، بل أيضًا نعتبره أنه قد يكون في يوم ما قارئًا لهذا القاموس، حتى وإن كان لا يستطيع أن يقدم لنا «الدليل» على هذا التعلم في هذا الوقت.

وبأفكار مزودين بها من كلا الإطارين المرجعيين، ننهي هذا الفصل بمناقشة ثلاثة مبادئ عن معرفة القراءة والكتابة ـ وبمعنى أصح، المعارف المتعددة للقراءة والكتابة ـ والتي تشكل الأساس للأساليب التربوية التي نوصي بها في كل الفصول التالية في هذا الكتاب. وهذه المبادئ هي:

١- كل معارف القراءة والكتابة ذات قيمة.
٢- كل معارف القراءة والكتابة اجتماعية.
٣- كل معارف القراءة والكتابة وظيفية.

كل معارف القراءة والكتابة ذات قيمة

مثل «ستيفن فلب» Stephen Phelps، نحن نعتقد أن المدى الكامل للسلوك المثقف الذي ينغمس فيه الناس «أكثر تعقيدًا ودينامية عن السلوك المثقف الذي عادة ما تجيزه المدارس» (١٩٩٨م، ص. ١). وقد أشارت البحوث، بما في ذلك أعضاء مجموعة لندن الجديدة ذات الصيت الذائع (١٩٩٦م) أن تركيز المدارس الضيق على أنواع معينة من المطبوعات المستخدمة في تدريس القراءة لا يساير التغيرات الحادثة في الوقت الحاضر في تعدد وسائل الإعلام والتكنولوجيات الرقمية. ويبدو أن التركيز على تطبيق الاختبارات لتقييم الطلاب يُعطى أولوية للأشكال التقليدية في توجيه الخطاب الشفهي أو الكتابي (مثلًا، المقالة المكونة من خمس فقرات، أو الاختبار ذو الاختيار المتعدد)؛ لأنها اقتصادية للوقت عند تصحيحها، وإلى أن تعترف المدارس بقيمة المدى الأوسع للكفاءة في معرفة القراءة والكتابة، نحن نعتقد أن الطلاب من الجماعات المتميزة في المجتمع (مثل، من لغتهم الأولى هي الإنجليزية، ومن ليس لديهم صعوبات تعليمية أو إعاقات، ومن هم من طبقة اجتماعية متوسطة أو عليا) هم الذين ستكون فرصهم أحسن في تحقيق النجاح

المدرسي من الطلاب الذين ينتمون إلى جماعات أخرى، بغض النظر عما يصدر من تشريعات أو عدد الاختبارات التي تُعطى لهم.

ونحن لا نعني من أخذنا على المدارس في ثقافتنا الغربية تأكيدها على معرفة القراءة والكتابة الأكاديمية أنها ليست مهمة، على العكس نحن نعترف بقيمتها، كما يفعل الآخرون، لأنهم أغنياء وفي مراكز قوة في المجتمع؛ ونحن نأمل أن تتوفر لأكبر عدد من الطلاب بمساعدتهم في استخدام مهاراتهم وميولهم وخبراتهم في خدمة عملهم المدرسي. وتمدنا «دونا وليامز» Donna Williams بمثال ممتاز في كيف يمكن الربط بين رغبة الطلاب الشديدة في التعلم ومعرفة القراءة الأكاديمية. وكما تشرح «وليامز» Williams في مذكراتها، رغبة إحدى مدرساتها في المدرسة الثانوية في مناقشتها وإعطائها حرية أكثر لاختيار موضوع محبب لها ثم ما حددته كموعد لاستكما لها العمل في مشروع الحقوق المدنية الأمريكية وما كان له من أثر بالغ عليها:

قلت لمعلمتي: إن ما أريد عمله أحتفظ به لنفسي كَسِرٍّ، ووافقت على مد موعد تسليم المهمة حيث شرحت لها بحماس أن الموضوع الذي أبحثه يتطلب مدة أطول. وقد تصفحت كل كتاب تمكنت من الحصول عليه في الموضوع، وكنت أجمع الصور وأرسم بعضها وأضعها على الصفحات التي كتبتها، كما كانت عادتي، لأشعر بعمق ما أريد أن أعبر عنه. وقد أعطاها الطلاب الآخرون ما أتموه من مشروعات تتراوح فى الطول ثلاث صفحات في المتوسط. وأعطيتها وأنا فخورة بنفسي مشروعي في ست وعشرين صفحة بما في ذلك الرسومات والصور. فأعطتني امتياز. (١٩٩٢م، ص. ٨١).

ونحن مقتنعين أن طلابًا كثيرون قد يحققون النجاح في الأساليب المدرسية التقليدية، كما حدث مع «وليامز» وتقريرها الذي كتبته، إذ سُمح لهم بحث موضوعات لديهم ميول شخصية نحوها.

وبالإضافة إلى أنواع معرفة القراءة والكتابة التقليدية التي عرضه مشروع «وليامز»، فنحن نهتم جدًّا بما يسميه «جاليجو» و«هولنجويرث» Gallego and

Hollingsworth (٢٠٠٠م) معرفة القراءة والكتابة المجتمعية، وهي أساليب المعرفة والتواصل التي ترتبط بعضوية ثقافات وجماعات معينة، مثل الحديث بلهجة أو المشاركة في طقوس دينية متعارف عليها؛ ومعرفة القراءة والكتابة الشخصية، وهي أساليب المعرفة والتواصل التي يتبناها الأفراد ويتوافقون معها بناء على حاجاتهم وأساليبهم الفردية، مثل أساليبهم المفضلة في الاستذكار أو طرقهم المفضلة في اختيار ما يحبون قراءته.

وقد تعلمنا في السنوات القليلة الماضية القدر الكبير عن كلا النوعين من معرفة القراءة والكتابة من الباحثين الذين تخطوا مبنى المدرسة ليدرسوا كيف يقرأ الصغار، وكيف يكتبون، وكيف يتواصلون من خلال عضويتهم في دور العبادة (نوبل knobel، ٢٠٠١م) والتجمعات الشبابية (موج Moje، ٢٠٠٠م)، والمنظمات المجتمعية، (بلاكبيرن Blackburn، ٢٠٠٣م)، وعلى الشبكة العنكبوتية (شاندلر ألكوت وماهار Chandler- Olcott& Mahar، ٢٠٠٣م). وتكشف مثل تلك الدراسات كيف أن الطلاب الذين كانوا يحاولون بصعوبة تعلم القراءة والكتابة في مدارسهم غالبا ما يشتركون في مواقف اجتماعية، خارج المدرسة، مرتبطة بممارسة نوع من القراءة المعقدة وغير البسيطة والتي تحتاج إلى مهارات لا تختلف كثيرًا عن المهارات المطلوبة للنجاح المدرسي (بروك Broke، ٢٠٠٢م). وهذا التناقض بين مركز هؤلاء الطلاب في حجرة الدراسة وما يمكنهم ممارسته خارج المدرسة يجعل المدرسة غير ذات معنى بالنسبة لهم، وبعضهم قد يقلع عن الذهاب إلى المدرسة بسبب الإحباط، و/ أو حماية الذات. وبالتالي فنحن نرى أن تفضيل تعلم معرفة القراءة والكتابة في المدرسة على الأنواع الأخرى يكون مقيدًا، وقد يوازي في خطورته تفضيل تعريف التوحد من خلال النموذج الطبي الذي سبق أن انتقدناه في الفصل الأول.

كل معارف القراءة والكتابة اجتماعية

تؤكد الحكمة الشعبية في ثقافتنا عن تعلم القراءة والكتابة الصور الفردية للقراءة والكتابة مثل الكاتب الروائي المنعزل عن العالم (عادة ما يكاد يموت من الجوع)

مثل دودة الكتب يرفض النشاط الجسدي ومقابلة أصدقائه خارج المنزل في يوم مشمس. وهذه النمطية يزداد تأكيدها في الأوساط المدرسية في الإنتاج المستقل وتفسير النصوص المكتوبة. مثلًا، الاستعارة من عمل آخر دون الإشارة إلى المصدر، يعتبر أحد الأمور الخطيرة للكرامة الأكاديمية في معظم الجامعات. ولكن كما يعرف كل من حاول تدريس الطلاب كيف يستعيروا من كتّاب آخرين وكيف يذكروا في النصوص التي يكتبوها أسماء هؤلاء الكتاب، تجعل هذه القضية مطموسة المعالم في الممارسة العملية.

والنظرية الاجتماعية الثقافية التي نتبناها تساعدنا أن نرى هذه القضايا معقدة جدًّا. ومن خلال وجهة النظر هذه، فإن تعلم القراءة والكتابة باختلاف أنواعها تُكتسب عن طريق التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، بما في ذلك التفاعل مع «من نستمد منهم النصيحة البعيدين عنا»، وهو مصطلح تستخدمه «فيرا جون ستاينر» Vera John – Steiner (١٩٨٧م) من المؤلفين الذين يتعلم منهم القراء. ويواصل هؤلاء المنظرون حديثهم قائلين: إن ما يعتبر تعلم للقراءة والكتابة في صف ما في وقت ما تشكله الثقافة المحلية وكذلك المؤسسات الاجتماعية، وتدرّج المكانة الاجتماعية والمعايير الثقافية (لويس Lewis، ٢٠٠١م). لذلك من الصعب من هذا المنظور أن تحدد كل المؤثرات على إنتاج نص مكتوب، بغض النظر عما إذا كان هذا النص أُنتجه فرد راشد ليس لديه إعاقات ظاهرة أو طفل ذو توحد يحتاج إلى مساعدة من شريك ليطبعه له.

ويمكنك أن تأخذ هذا الكتاب كمثال، بالإضافة إلى الطبيعة الاجتماعية الواضحة للمشاركة في التأليف (إحدانا كتبت النسخة الأولى لكل فصل قبل أن ترسله إلكترونيًّا للأخرى لوضع الإضافات، والمراجعات، وما يمكن الاستغناء عنه)، العديد من جوانب النص الأخرى لها طابع العمليات الاجتماعية: النغمة السائدة في الكتاب استعرناها من الجلسات الخاصة بالتدريب المهني كنا قد حضرناها أثناء عملنا في التدريس من الحضانة إلى المستوى الثاني عشر والتي شعرنا أنها كانت ناجحة؛ معتقداتنا عن تعلم القراءة والكتابة، ونظرتنا إلى الإعاقة على أنها

قدرة بتوافر بعض الشروط، وموضوع التعليم الشامل كنا نناقشه مع الزملاء والزميلات أثناء وجبات الغداء، أو بالبريد الإلكتروني أو في المؤتمرات، وإحساسنا عن كيفية تنظيم الكتاب انبثق بعد قراءة عدد من الكتب، وكنا نمزح في النهاية ونحن لا نعرف أين انتهت أفكار «بولا» وأين بدأت أفكار «كيلي». حقيقة، قد يجادل أحد المنظرين الذين نُعجب بهم قائلًا: إنه لا يوجد أفكار جديدة في هذا النص ـــ وأن الكتابة هي خليط من أفكار كانت موجودة من قبل وأشكال مولّدة منها، وليست شيئًا جديدًا تمامًا (جماعة لندن الجديدة، ١٩٩٦م)، وأن هذا عمل مستحدث ومهم، وليس شيئًا نأسف له. وقد أشار «ميخائيل بختن» Mikhail Bakhtin، وهو كاتب مشهور في النظريات الاجتماعية في معرفة القراءة والكتابة:

الكلمة في اللغة نصفها ينتمي لشخص آخر. وتصبح كلمتي عندما أضفي عليها نواياي، ولهجتي وعندما أجعلها تناسب هدفي منها وأوائمها لمقصدي التعبيري. وقبل تلك التهيئة، فإن الكلمة لا توجد في لغة محايدة وغير شخصية وهي على أية حال ليست خارج القاموس حيث يحصل المتكلم على كلماته! لكنها توجد في أفواه الناس الآخرين وفي أماكنهم المحسوسة، تخدم نوايا الناس الآخرين: ومن هناك على الفرد أن يأخذ الكلمة، ويجعلها لنفسه. (١٩٨١م، ص ٢٩٣ ـ ٢٩٤).

وبالإضافة إلى تعلمها من خلال التفاعل الاجتماعي، معارف القراءة والكتابة تستخدم كأدوات للاتصال والتواصل وبناء الجماعات. ويمكن أن تجد هذه الأمثلة الغنية لأنواع المعارف الاجتماعية في الأنثروبولوجيا الوصفية التنشئة المثقفة Growing up Literate(١٩٨٨م) التي كتبها «ديني تالر» Denny Taylor و«كاثرين دورثي – جينز» Catherine Dorsey-Gaines، وقد تابع المؤلفون أربع عائلات في بيئة مدنية فقيرة ودرسوا آراءهم ووجهات نظرهم في القراءة وفي استخداماتها، وفي الكتابة، وفي الكلام والاستماع. ووجد هؤلاء الباحثون أن الآباء من الأحياء التي أدت بالمدرسين أن يطلقوا إمكاناتهم وأن يساندوا تعليم أطفالهم كانوا ليس فقط قادرين على أن يؤثروا ويساندوا أطفالهم عندما كانوا يتعلمون القراءة في المدرسة

ولكنهم كانوا قادرين أيضًا على تبني ومحاكاة مهارات مهمة لتعلم القراءة ومرتبطة بالحياة في بيئة فقيرة، فمثلًا كان على الآباء أن يتقنوا أنواعًا من معارف القراءة مثل الخوض في سياسات وقوانين وشفرات الوكالات الاجتماعية لكي يحددوا مواقع الخدمات ويمكنهم السعي والحصول عليها هم وعائلاتهم.

والأكثر من ذلك، رغم أن كان الطلاب الصغار في الدراسة غالبًا ما يسميهم مدرسوهم «متعلمين يجدون صعوبة في تعلم القراءة»، إلا أن المعلومات عن هؤلاء الطلاب خارج المدرسة كشفت عن أن هؤلاء الطلاب كانوا يكتسبون مهارات مهمة لتعلم القراءة. مثلًا، شجعت العائلات تعلم القراءة من خلال القراءة الاجتماعية التاريخية، والتي عرّفها «تايلر» و«دورسي جينز» Taylor & Dorsey-Gaines «قراءة لاستطلاع الإنية الشخصية للفرد والأحوال الاجتماعية والسياسية والاقتصادية لحياة الفرد اليومية» (١٩٨٨م، ص. ١٧٣) وتضمنت النصوص التي استخدموها لهذا الغرض مجلة إيبوني Ebony، والكتاب السنوي للمدرسة الذي يقرؤه أفراد الأسرة ويعيدون قراءته، وكتابات بواسطة أفراد الأسرة أو الأصدقاء ومقتطفات من الجرائد خاصة بالعائلة أو الحي. وقد كتبت أم أجزاءً من قصة حياتها لتشارك بها ابنتها، وبذا فقد استحدثوا نصًا أدى إلى تواجدهم معًا مشاركين في نشاط واحد وأنتج ذلك تسجيلًا تاريخيًا للحياة العائلية.

ومثال آخر لمعرفة القراءة والكتابة الاجتماعية تُصوره «ديان باركر» Diane Parker في كتابها «جامي»: قصة في تعلم القراءة والكتابة Jamie: A Literacy Story. Jamie بنت صغيرة ذات إعاقة جسمية مرتبطة بضمور العضلات، جاءت في صف «باركر» وكانت السبب الرئيس في أن أدت «بباركر» أن تغير من أسلوب تدريسها وأن تفهم تعلم القراءة والكتابة بأساليب جديدة. وكانت «باركر» ترى أن الأسلوب الكلي في تدريس القراءة والذي يتمركز حول الطالب يساعد «جامي» في تعلمها عن حياتها، قدراتها واحتياجاتها وكذلك في اكتسابها لعلاقات مع الطلاب الآخرين ومدرّستها. وعند نقطة معينة في القصة، تغيرت «جامي» من تابعة إلى

قائدة حيث إنها قامت بدور المديرة لأداء غير رسمي للسباحة (ليوني Lionni ، ١٩٦٣م)، وهو كتاب شعبي مصور للأطفال. ووفقًا «للباركر».

وبالتدريج أخذت «جامي» Jamie أدوار المذيعة والمديرة والممثلة. ودعت طلاب وطالبات صفها أن يشاهدوها عندما تكون مستعدة، وأعلنت في الوقت المناسب، ودفعت بالسمكة الكبيرة عندما حان الوقت لكي تأكل السمكة الصغيرة، وتظاهرت بأنها «تعوم» في كرسيها. أنا لم أصدق أن هذا القائد الواثق من نفسه هو نفس هذه البنت الهادئة والتي قابلتها منذ أشهر قليلة! وقد أدت بها قراءة الأدب أن تتخطى حتى نفسها. (١٩٩٧م، ص. ٢٢).

ويسبب خبراتها في هذا الصف، وثّقت «جامي» Jamie علاقتها بأسرتها، وتتذكر «باركر» كيف كانت معجبة بنمو مهارات تلميذتها في القراءة، وكانت أيضًا متأثرة أكثر بالتفاعلات بين «جامي» ووالديها حول ما كتبته في جلسة عائلية لتعلم القراءة والكتابة. وقد كتبت أم «جامي»، «لوري» عن هذا التفاعل الثري مع التركيز على كتاب عن الطلاق:

تعلم «جامي» [أن بعض أقاربنا وأصدقاء الأسرة مطلقين..... وعندما سُئلت «جامي» عن شعورها إذا ما انفصل والديها بالطلاق، قالت: «لقد كدتم تفعلون ذلك، هل تتذكرون؟» تحدثنا عن الموقف وكان عليَّ أن أشرح أن الأزواج يتجادلون من وقت لآخر لكن هذا لا يعني أنهما يريدان الطلاق. كانت في حوالى السنة الثالثة من عمرها حينئذ وتذكرت جدالًا حدث بين والديها. هذا شيء مدهش! (١٩٩٧م، ص. ٤٧).

وعند نهاية السنة الدراسية، شرحت «لوري» أم «جامي» كم كان لجريدة العائلة لتعلم القراءة الأثر البالغ في إثراء حياتهم العائلية وكيف كان الوالدين يرون «جامي» تنمو وهي تكتسب القدرة بأساليب لم تخطر لهم على بال. ثم نذرت «لوري» بعد ذلك أن تحتفظ بالأوراق المكتوبة باعتبارها «تذكار»؛ لأن هذه الوثائق تعكس ذكريات وتشير إلى إنجازات خاصة. منتجات ملموسة كتلك تجعل من

السهل أن نرى الطابع الاجتماعي لعمليات معرفة القراءة والكتابة والتي بغير هذا الأسلوب من الممكن ألا تُرى.

كل معارف القراءة والكتابة وظيفية

عندما كان لدينا نية كتابة هذا الكتاب، أوحى العديد من المراجعات للتخطيط المبدئي للمشروع أن علينا أن نعير انتباهًا أكثر للطابع الوظيفي لمعرفة القراءة والكتابة ـ وهو مصطلح عادة ما يستخدم للإشارة إلى مستوى للقراءة والكتابة التي تُمكّن الناس من التصرف بكفاءة في المواقف الاجتماعية والمرتبطة بالبحث عن عمل. في كتابهم، تدريس الطلاب ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة، يلخص «هامل وإفيرنجتن» Hamill & Everington بعض خصائص المنهج الوظيفي:

جانب [واحد] من جوانب المنهج الوظيفي هو عدم التأكيد على الأكاديميات (ويفر وآدمزو لاندرز وفريبرجر Weaver, Adams ,Landers,& Fryberger، ١٩٩٨م). وتؤكد الكثير من المناهج الوظيفية على التقليل من تدريس الأكاديميات عندما يدخل الطلاب إلى السنوات المتوسطة والثانوية (كوكسكا وبرولن Kokaska &Brolin، ١٩٨٥م). وعندما نشرع في تدريس الأكاديميات، يستخدم «أسلوب أكاديمي وظيفي». وهذا يمثل بُعد عن معايير المناهج الأكاديمية ويؤكد فقط مناهج «الحياة اليومية» (كلارك Clark، ١٩٩٤م). مثلًا، هذا التوجه يتضمن تدريس فقط تلك المفردات والكلمات التي تعتبر أساسية للقراءة (علامة تشير إلى دورة المياه أو الخطر) أو أقل قدر من المهارات الرياضية الضرورية للحياة. (٢٠٠٢م، ص. ٩).

رغم أننا نشجع الاستخدامات العملية لتعلم القراءة والكتابة ونقدم بعض الاقتراحات في هذا الكتاب في كيفية تدريسها، إلا أننا نرى أن المنهج الضيق الذي جاء وصفه في الفقرة السابقة يتناسب مع هؤلاء الطلاب ذوي الإعاقات. ورغم أن هذه الطريقة لمساندة المتعلمين قد كثر ذكرها في التراث في الثمانينات وكان يُنظر إليها حينئذ نظرة تقدمية، إلا أن التغيير الذي حدث في التقنية وازدياد الفهم للإعاقة والتقدم في معززات التواصل وحتى الاستبصارات الناتجة عن التعاون بين مدرسي

فصول التعليم العام ومدرسي الفصول الخاصة قد أدت إلى مجموعة من أحسن الممارسات والتي تطلب من المعلمين أن يقدموا المناهج الأكاديمية للطلاب ذوي الإعاقات مع الأخذ في الاعتبار قيود المنهج الوظيفي بالصورة التي طُبق بها (جورجنسن Jorgensen، ١٩٩٨م؛ كلوث وستروت ويكلن Kluth، Straut& Biklen، ٢٠٠٣م؛ بوجاش وورجر Pugach & Warger، ٢٠٠١م).

وتعطينا نظرية الصور المتعددة لمعرفة القراءة والكتابة «أكثر من غيرها، أسلوبًا رئيسًا يمكننا أن نعتمد عليه ونجعله إطارًا لرفضنا للمدركات الضيقة للمعرفة الوظيفية للقراءة والكتابة، لأن من منظور اجتماعي ثقافي، كل أنواع معرفة القراءة والكتابة وظيفية. ولأن من وجهة النظر هذه، فإن القراءة والكتابة والتحدث دائمًا ما يعنون إكمال عمل ما لأغراض بعينها في مجتمعات معينة (جي Gee، ١٩٩٦م)، وهذه الأهداف تختلف، بالطبع ـ فالناس لا يقرءون رواية إذا كانوا أعضاء في منتدى للكتاب لنفس الأسباب التي يقرءون لها التعليمات في مرشد آلة تصوير قد اشتروها حديثًا ـ لكن كلاهما مهم في حد ذاته.

تدريس معرفة القراءة والكتابة التي تتعامل فقط مع مهارات الحياة العملية، تمد الطلاب بأنواع معينة من الأدوات التي يمكنهم استخدامها في حياتهم، وبالتالي، تفتح العضوية في جماعات معينة تستخدم هذه الأدوات، والتركيز على هذه الأنواع من معرفة القراءة والكتابة، تحد من حصول الطلاب على أدوات أخرى وتمنعهم من عضوية جماعات أخرى، وكثيرًا ما يؤدي التركيز على الطابع الوظيفي لمعرفة القراءة والكتابة في المدارس إلى رفض المدرسين لممارسات الصف الدراسي التي تفيد ليس فقط في تواصل الطلاب مع بعضهم البعض ولكن تساعدهم أيضًا في اكتساب قدرات أخرى، وخاصة تلك المرتبطة بالتواصل والتفاعل الاجتماعي. وليس من غير المعتاد، مثلًا، أن ترى طلابًا، وخاصة هؤلاء من ذوي الإعاقات الواضحة، قد استبعدوا من جدولهم الدراسي الأنشطة الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة في فصول التعليم العام لكي يعملوا على وصفات في القراءة أو يستخدموا الكروت، وهذا

التأكيد على التعلم المنعزل غالبًا ما يفشل في تشجيع الطلاب على أن ينموا من مهاراتهم في معرفة القراءة والكتابة_ حتى تلك المرتبطة بما يُسمَّى المعرفة الوظيفية للقراءة والكتابة! - وهي بالتأكيد ستقلل من فرص إتقان الطلاب لأشكال من معرفة القراءة والكتابة المرتبطة بأهداف جمالية أو تعبيرية.

وقد يجادل البعض أن الطلاب ذوي الإعاقات الواضحة قد لا يحتاجون إلى هذه الأنواع من معرفة القراءة والكتابة في مستقبل حياتهم، ولكن التزامنا بمبدأ افتراض القدرة يجعلنا نشك في افتراضنا هذا، وخاصة في ضوء ما لدينا من قصص (بلاكمان Blackman، ١٩٩٩م؛ مارتن Martin، ١٩٩٤م Mukhopadhyay مخويدهياي؛ ٢٠٠٠م؛ سيلين Sellin، ١٩٩٥م) عن أناس ذوي توحد الذين تعلموا القراءة والكتابة بعد أن ظن من حولهم أنهم لا يستطيعون تحقيق ذلك.

وأكثر من ذلك، من خبرتنا أن الطلاب ذوي التوحد غالبًا ما يحتاجون إلى منهج دراسي دقيق وحيوي يشجعهم على تركيز انتباههم، وقد قالت «سو روبين» Sue Rubin: إنها تتقن التعلم عندما تنخرط تمامًا في مهام تتحداها باستخدام مواد ثرية. فإذا كان الصف غير منظم أو إذا انخفضت توقعات مدرسيها عنها، قد تطفوا مشكلاتها السلوكية إلى السطح، وليس هذا بترتيب منها عن عمد، ولكن الافتقار إلى انشغال فكرها بشيء يسمح للسلوك غير المقصود بها في ذلك الترديدية أن تظهر.

وهذا يشبه ما وصفه «برجر سيلين» Birger Sellin، الرجل الألماني الذي لا يستطيع التواصل إلا عن طريق أداة مساعدة، ومثله مثل «روبين» Rubin، كان الآخرون ينظرون إلى «سيلين» على أنه غير قادر على الاستفادة من تعليم أكاديمي، وهو افتراض عرضه في قصيدة يناقش فيها احتياجه إلى استثارة ذهنية:

أنا لا أجد طريقًا خارج هذه الدائرة.

والحل هو مناقشة ذهنية في العائلة.

مثلما حدث في الأيام القليلة الماضية.

التي أفادتني.

عليَّ أن أفكر فيها بعد مرورها وهذا يجلب لي الهدوء.......

لكني لا أستطيع مساعدة نفسي.

أنا دائمًا أدخل في هذا النمط، نمط اللاتفكير.

أنا مغفل كغيري من المغفلين (١٩٩٥م، ص.٢٠٥).

ويتحدى «روبين» و«سالين» الأفكار التقليدية في المعرفة الوظيفية لتعلم القراءة والكتابة بأن يطلبوا منا أن نعتبر الاشتراك الذهني للمتعلمين ضروري مثل شعور المتعلم بالراحة، وبانضباط حواسه، والأداء الجيد.

ووجد آخرون أن نوع تعلم القراءة والكتابة الذي كان له الأثر الأكبر على حياتهم كانت تلك التي ساعدتهم على حل المشكلات أو تحصيل معارف عن موضوعات يحبونها. رجل نعرفه كان يخاف من الهالووين لدرجة أنه كان لا يستطيع أن يمر عليه شهر أكتوبر دون إرشاد نفسي واهتمام من والديه. لكن عندما بدأت أخته تقرأ له كتب لمساعدة الذات، تغيرت حياته تمامًا وبدأ في تطبيق إستراتيجيات تعلَّمها من الكتب، وبعد هذه الحادثة، طلبت أمه من مدرسيه أن يزيدوا من اهتمامهم بمقرر معرفة القراءة والكتابة، قائلة، «يحتاج كِرت Curt أن يتعلم عن أشياء أكثر من التسوق في محل البقالة. يجيد التصرف، هو يحتاج أن يقرأ كل شيء ـ أدب، كتب هزلية، علوم، كل ما يخطر على بالك. إنه عالَم كبير» (م. هيجن M. Heggen، اتصال شخصي، ٢٠ يونيو، ٢٠٠٦م).

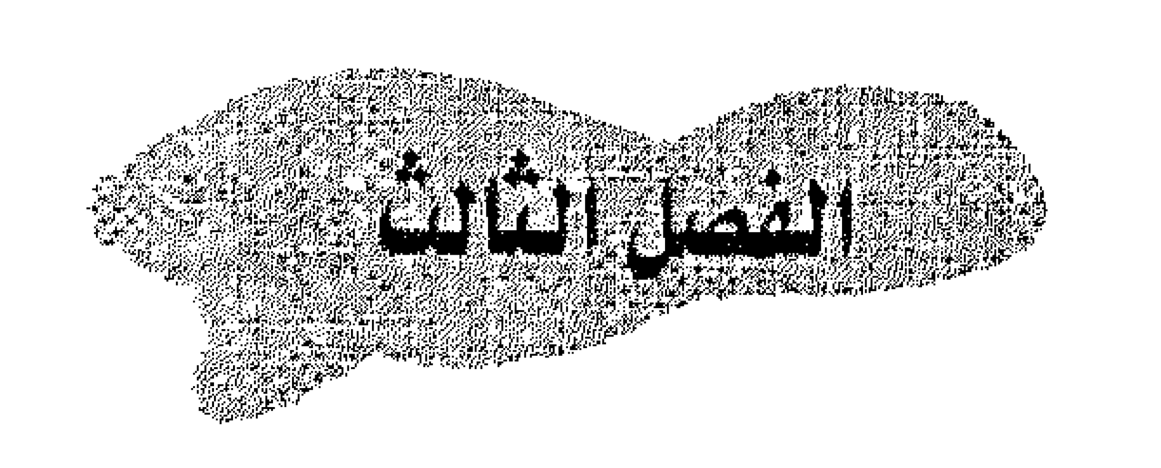
أفكار ختامية

حقيقة إنه عالم كبير، وكل أنواع معرفة القراءة والكتابة من بين أكثر الأدوات أهمية يجدها الأفراد رهن إشارتهم لكي يفهموها ويتصرفوا بها، إذا كنا قد أتقنا عملنا في هذا الفصل، فمن الواضح أننا لا نرى معرفة القراءة والكتابة «كشيء» مفرد وثابت يمكن تحديدها وتقييمها أو نقلها إلى الآخرين، ولا نراها كمجموعة جامدة من مهارات دنيا على الفرد أن يتقنها في تسلسل، الواحدة بعد الأخرى. بدلًا من ذلك، نحن نأمل أن تُفهم معرفة القراءة والكتابة على أنها ذات أوجه متعددة

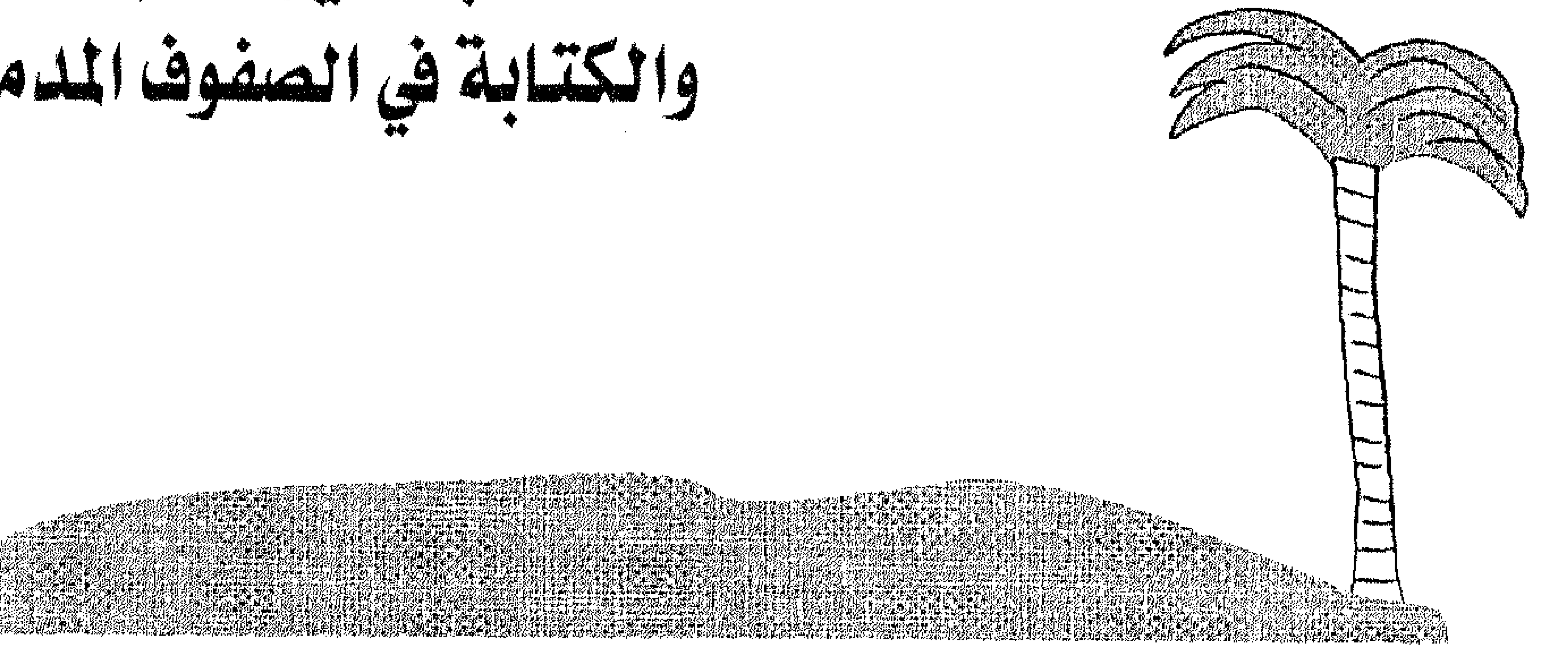
وأنها لصيقة الصلة بالتفكير، والتفاعل والتواصل وبخاصة في سياق اجتماعي، لأغراض معينة، ونحن نأمل أيضًا أن ما شرحناه عن التزامنا بأطر مثل افتراض الكفاءة والأنواع المتعددة لمعرفة القراءة والكتابة توضح أن علينا أن ننظر إلى كل الطلاب ذوي التوحد على أنهم قادرون على تعلم القراءة والكتابة.

ورغم أننا نشعر بعمق أن الأساليب التقليدية لفهم ـ وبالتالي للتدريس، والتقييم والبحث ـ معرفة القراءة والكتابة قد أضرت بالطلاب ذوي طيف التوحد، ونعتقد أيضًا أن الفهم الجديد والمتسع يمكن أن يطوّر الممارسات في الصف الدراسي، وإذا فهم المدرسون أن كل أنواع معرفة القراءة والكتابة ذات قيمة، اجتماعية ووظيفية، فسيمكن للمتعلمين أن يحصلوا على قدر أكبر من المناهج الأكاديمية، وتعليم يتحدى قدراتهم، وبيئة تناسب التعليم الشامل ـ وكل هذه الحالات التي نشعر بها ستساعد الطلاب على أن يراهم الآخرون، وأن يروا أنفسهم بأحسن الطرق وأكثرها كفاءة.

وفي هذا العالم الذي نتخيله لا يحتاج «ميكل وارد» Michail Ward أن يكتب إلى شخصية مرموقة مثل «هيلاري كلنتون» لإقناعها بكفاءته الثقافية أو أن نجادل أن توقعات المجتمع يجب أن تكون أعلى بالنسبة للأفراد الذين يحملون نفس التشخيص، وهذه التوقعات يجب أن توجد: واضعو السياسات وقادة المجتمع سوف يتعرفون على إمكانات الطلاب لاستخدام أساليب قوية لمعرفة القراءة والكتابة ـ وليس فقط تلك التي تُقاس بالاختبارات المقننة ـ ليرتقوا بحياتهم وحياة الآخرين، وسيرى المدرسون دورهم في إنماء معرفة القراءة والكتابة لدى الطلاب كمسألة تحدي، بكل تأكيد، ولكنها ستكون مجزية أيضًا، وسنناقش في الفصل التالي إستراتيجيات معينة لإنشاء والإبقاء على الفصول الدراسية الشاملة التي تجمع بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب العاديين وسوف تجعل هذه الرؤى حقيقة.



الارتقاء بتطوير تعلم القراءة والكتابة في الصفوف المدمجة



يأتي الاحترام مع الحب والفهم لقدرات كل طفل والرغبة في التدريس؛ لذلك على المدرسين أن يرغبوا في تدريس كل واحد. وعليهم أن يوقنوا أن أحلامهم ليست أحلامنا. اسألونا ماذا نحتاج كي نصبح شخصًا مستقلًّا في مستقبل حياتنا. درّسوا مهارات جيدة بأسلوب محترم. والمحادثة معي ستدلك ما إذا كنت سعيدا. (بيرك **Burke**، ٢٠٠٥م، ص. ٢٥٠).

«جامي بيرك» Jamie Burke، كان وقتها صبيًّا ذا توحد في الثالثة عشرة من عمره، وقد قال هذه الكلمات عندما طُلب منه أن يتكلم إلى صف من صفوف الجامعة عن بيئته المدرسية المثالية، وبالإضافة إلى مشاركته استبصارات مثل هذه مع مدرسي المستقبل، فإن إنجازات «جامي» Jamie على مدى السنوات القليلة الماضية تتضمن كتابة وحكاية فيلم تسجيلي (٢٠٠٢م)، والتخرج من المدرسة الثانوية، والعمل كضيف متحدث في العديد من المؤتمرات الأكاديمية، ومقابلة عضو الكونجرس لولاية نيويورك «شك شومر» Chuck Schumer بشأن إصدار قانون من الكونجرس يركز على التوحد، ثم قبوله كطالب في جامعة

سيراكوس Syracuse. وكل من هذه الإنجازات تطلّبت من «جامي» Jamie أن يستخدم معرفته بالقراءة والكتابة بأساليب ناضجة، وخاصة أن كلامه كان من الصعب الاعتماد عليه وكان ترديديٌّ حتى عهد قريب، عندما بدأ في قراءة تواصله المطبوع ووجد أن هذا الأسلوب ساعده أن يتعلم تنمية تحكمه في لغته الشفهية.

هذه الأمثلة تُظهر «جامي» Jamie على أنه شخص غير عادي ـ ذكي ومنمق، وعميق التفكير، وما يلفت النظر في قصته بالنسبة لنا أن مواهبه كانت قد نمت بسبب مجهودات، على مدى مدة خمسة عشر عامًا، فريق من المربين ـ بما في ذلك المدرسين وأخصائيي النطق والكلام والمعالجين المهنيين ووالديه ـ يؤمنون بالتعليم الشامل أو المدمج. وقد بدأ حياته المدرسية في مدرسة حضانة معروفة بخدماتها لمدى واسع من فئات الطلاب، بما في ذلك هؤلاء من ذوي الإعاقات الشديدة، في بيئة للتعليم الشامل. وعندما تحول إلى النظام المدرسي العام، كان عضوًا في صفوف التعليم العام من الحضانة إلى المستوى الثاني عشر، وخلال كل هذه الفترة فقد شارك في المنهج الأكاديمي بمساندة مصمّمة تصميمًا دقيقًا، ووفقًا لوالدته، كان للنظام المدرسي المتبني للتعليم الشامل أثرًا بالغًا في نجاح ابنها الأكاديمي بوجه عام وفي انطلاق قدرته على الكلام بالتحديد، وعندما سألها أحد الباحثين لكي تعلق على نموه:

أعتقد أن وجوده في صف حيث كل واحد فيه يقرأ ويتكلم، وأظن أن استخدام التقنية في الصف ورؤية المطبوعات المرئية الكبيرة...... أنا أفكر أيضًا، وربما دوافعه أن يكون مثل الطلاب الآخرين، وكان هذا أكبر دافع له. (برودريك وكاسا ـ هندركسن Broderick & Kasa- Hendrickson، ٢٠٠١م، ص. ٢٢)

من الواضح أن التعليم الشامل أو المدمج ينطوي على إمكانية لتنمية معرفة القراءة والكتابة عند مستويات أعلى، من بين أهداف أخرى، للطلاب ذوي التوحد، وهذا لم يحدث «لجامي» عن طريق الصدفة ـ وما كان لهذا أيضًا أن يحدث من قبيل الصدفة لغيره من أمثاله، ولكن أعضاء فريقه، وبخاصة مدرّسيه، كان عليهم أن يلتزموا بعدد من المبادئ الخاصة بتدريس القراءة والكتابة للطلاب الذين

لديهم احتياجات تعلّمية متنوعة، ثم يقوموا بتنفيذها، وبالتالي فإن الهدف من هذا الفصل هو أن نعرض هذه المبادئ المرتبطة بمعرفة القراءة والكتابة وكذلك نعطي أمثلة ملموسة عن كيفية تطبيقها في الفصول الدراسية التي تضم طلابًا من ذوي التوحد. أولًا، نناقش التعريف الذي سنهتدي به للتعليم الشامل لكي تعرف ما نعنيه وما لا نعنيه بهذه العبارة.

بالنسبة لنا التعليم الشامل يختص بأكثر من الوسط الدراسي الذي يوضع به الطالب لتلقي تعليمه، لكنه هو أسلوب للتفكير الذي يتخلل كل جوانب التدريس والتعلم. في كتاب سابق، جادلت «بولا» أن، «كل مدرسة تتبنى فكرة التعليم الشامل سيكون لها شكل مختلف وسيكون الإحساس بها مختلفًا أيضًا» (٢٠٠٣م، ص. ٢٤)، والمكونات الآتية هي مكونات أساسية:

- قيادة ملتزمة: الإداريون رؤاهم واضحة، وينشئون دعمًا لها، ويوفرون مصادر ومؤازرة حتى يمكنهم تحقيقها.
- حجرات دراسية ديمقراطية: يرى المدرسون والطلاب أنفسهم كشركاء متعاونون.
- مدرسون متأملون: استعلام منتظم من جانب المعلمين ودافع للنقد الذاتي.
- ثقافة مدرسية داعمة: بيئة تعليمية آمنة، وإيجابية ومشجعة للتحصيل العالي لجميع الطلاب.
- منهج جذاب مرتبط بواقع الطلاب: أنشطة التدريس والتعلم تعكس وتُستمد من المدى الواسع لميول الطلاب ومواهبهم.
- مواد تعليمية مستجيبة وذات حساسية: يوفر المعلمون دعمًا يتناسب مع الحاجة إليه ويقيمونه على تقييمهم المتواصل للحاجات الفردية للمتعلمين.

في فصل عن الأصول الفلسفية لمدارس التعليم الشامل الثانوية، ردد «فشر وساكس وجورجنسن» Fisher,Sax, & Jorgensen (١٩٩٨م) العديد من هذه الأفكار، بما في ذلك أهمية القيادة والرؤى الإدارية، ولكنهم أيضًا تحدثوا عن التنظيم المدرسي بصفة أكثر خصوصية. ووفقًا لهؤلاء المؤلفين، أن المدارس ذات الالتزام

بالدمج أو التعليم الشامل تزيل المسارات وتراعي التنوع بقدر الإمكان في تقسيم الطلاب إلى مجموعات؛ وتصمم التدريس للطلاب ذوي الإعاقات في سياق التعليم العام، وتستخدم الوقت بأسلوب مبتكر من خلال أسلوب متجدد للجدول المدرسي؛ وتثير قضايا مرتبطة بالعدل الاجتماعي، بما في ذلك التركيز على الإعاقة، وذلك من خلال المنهج؛ وتؤكد على مشاركة معلمي التعليم العام والتعليم الخاص لمسئولية تعليم كل الطلاب، بما فيهم هؤلاء من ذوي الإعاقات. ورغم أن «بولا» Paula و«فشر» وزملاءه لم يشيروا صراحة إلى تعليم معرفة القراءة والكتابة، إلا أنهم يقدمون مراجعة مفيدة لعملنا كمعلمين للأساس الفلسفي المتسع للدمج أو التعليم الشامل. والآن نتحول إلى لب هذا الفصل ـ مناقشة المبادئ التي نعتقد أنها ستوجه الممارسات الخاصة بتدريس معرفة القراءة والكتابة في ظل التعليم الشامل، بعد التزامنا ومعتقداتنا عن التوحد ومعرفة القراءة والكتابة التي شاركنا بها في الفصلين الأول والثاني.

مبادئ الارتقاء بتعلم القراءة والكتابة في الصفوف المدمجة

قد يرغب قراؤنا في معرفة أن نسخة سابقة من هذا الجزء من هذا الفصل كانت تحمل عنوان «تطوير عادات الذهن لتلقي تعليم معرفة القراءة والكتابة في الصفوف المدمجة»؛ لأننا نعتقد بشدة أن نظام المعلم العقائدي ـ وحتى بتحديد أكثر، اتجاه المعلم نحو طلابه أو طلابها ـ هو مؤشر قوي للنجاح في صفوف التعليم الشامل، وقد راجعنا هذا الفصل، وهذا الجزء من الفصل حيث إننا أردنا أن نؤكد الارتباط بين العادات الذهنية للمعلمين وما يفعلوه. لكننا ما زلنا نظن أنه من المهم الأخذ في الاعتبار كيف أن ما يعتقده المدرس وعاداته الذهنية تشكل ممارسته للتدريس والمخرجات التي يحصلها طلابه.

ولهذا الغرض، يدور ما تبقى من هذا الفصل حول سبع مبادئ للارتقاء بتدريس معرفة القراءة والكتابة في الصفوف المدمجة والتي نعتبرها كأساس لكل المقترحات التي نقدمها في الفصول التي تأتي بعد ذلك والمرتبطة بالتدريس، وهذه المبادئ هي كالآتي:

١- ضع توقعات مرتفعة.
٢- وفر نماذج للسلوك المثقف.
٣- أعطِ الفرصة للطلاب للتعبير عن وجهات نظرهم.
٤- شجّع التنوع كمصدر إيجابي.
٥- تبنى أساليب مرنة في التدريس.
٦- استخدم إستراتيجيات مرنة لتقسيم الطلاب إلى مجموعات.
٧- مايز في تدريسك (لكل طالب أسلوب معرفي مميز).

في الصفحات التالية، نناقش كل من هذه المبادئ على التوالي، شارحين لماذا نرى كلًّا منها أساسيًّا لجذب وتحصيل كل المتعلمين للقراءة والكتابة؟، ولكن بصفة خاصة لذوي طيف التوحد. ولكل مبدأ، نناقش الأساس البحثي الذي يدعمه، ثم نورد أمثلة عن كيف يمكن أن يُرى في الممارسة.

ضع توقعات مرتفعة

اعتبرت توقعات المدرس المرتفعة عاملًا أساسيًّا في تحصيل الطالب بوجه عام (بروفي وإفرتسن Brophy & Evertson، ١٩٨١م؛ فلدمان وثيز Feldman & Theiss، ١٩٨٢م؛ جادي Gaddy ١٩٨٨م) لكن أعمال أكثر حداثة قللت من أهميته عند تدريس معرفة القراءة والكتابة (ألنجتن وجونستن Alingtopn & Johnston، ٢٠٠٢م؛ أي Au، ٢٠٠٠م؛ لادسون - بلنجز Ladson - Billings، ١٩٩٤م؛ رتشاردز وموررسRichards & Morse، ٢٠٠٢م). مثلًا، في دراسة لمعلمي المستوى الرابع في ثلاث ولايات أمريكية، وجد فريق من الباحثين بقيادة «ألنجتن» و«جونستن» Alingtopn & Johnston (٢٠٠٢م) أن افتراض أن كل الطلاب لديهم إمكانية تعلم القراءة والكتابة من بين المعتقدات الرئيسة لدى المعلمين المشتركين في الدراسة، بما فيهم هؤلاء الذين قاموا بالتدريس في الصفوف المدمجة، وفي مراجعة حديثة للبحوث، يجادل «جوري ولاركن» Gurry & Larkin (٢٠٠٥م) أن نجاح المتعلمين للقراءة والكتابة من ذوي الصعوبات النمائية يعتمد على رؤية مدرسيهم لهم على أنهم قادرون على تعلم القراءة بغض النظر عمَّا يقابلهم

من تحديات أو ما سيستغرقونه من وقت، ويشير هذا البحث مع ما لدينا من خبرة شخصية إلى أن العامل الرئيس في البيئات المدمجة التي تهتم بتعليم القراءة والكتابة هو مدرس يعتقد أن كل الطلاب يستطيعون أن يتعلموا ويستخدموا المهارسات التي تؤدي بهذه التوقعات إلى أن تصبح حقيقة.

ومن أحسن الطرق لتحقيق هذا التوقع من وجهة نظرنا هو أن الاستمرار في توجيه أسئلة تستثير الفهم لكل طالب مثل (كلوث وستروت وبكلن Kluth , Straut & Biklen، ٢٠٠٣م، ص.١١):

- تحت أي ظروف يمكن لهذا الطالب أن يزدهر وينجح؟
- ما المواهب والمهارات والقدرات التي لدى هذا الطالب؟
- كيف يمكنني مساعدة هذا الطالب أن يحقق النجاح؟
- كيف يمكنني، وما الذي يمنعني من أن أرى مقدرة هذا الطالب؟
- كيف يتعلم هذا الطالب؟
- ما الأشياء التي يقدّرها هذا الطالب؟
- كيف وماذا يمكنني أن أتعلم من هذا الطالب؟

ونقترح أن تسجل استجاباتك لكل من هذه الأسئلة ثم تستخدم ملاحظاتك هذه في توجيه تدريسك. والتوجه الإيجابي لهذه الأسئلة مهم بوجه خاص عند التخطيط للطلاب ذوي طيف التوحد الذين غالبًا ما يُفهمون ويُوصفون بافتقارهم إلى القدرة على التعلم، وقد تحتاج إلى الاستعانة بأناس آخرين للإجابة عن هذه الأسئلة بدرجة من العمق والتأكد، ولعل أقدر الناس لإعطاء إجابات مفيدة لهذه الأسئلة هم هؤلاء القريبون من الطالب والمعايشون له (مثل: الوالدان أو الأخصائيون الذين عملوا معه أو أصدقائه)، وسيزيد جمع معلومات من مصادر متعددة من فرص الارتفاع بمستوى توقعاتك لنمو هذا الطالب في تعلم القراءة والكتابة بينما تظل قريبًا من واقعه الشخصي.

وتوجد أداة معينة من الممكن استخدامها في جمع معلومات مرتبطة بجوانب القوة في الطالب تُسمَّى مبيان جوانب القوة والإستراتيجيات، وهي من تأليف

«بولا» وزميلتها «ميشيل ديمون- بورووسكي» (كلوث وديمون- بورووسكي Kluth & Dimon-Borowski، ٢٠٠٣م). وتتكون هذه الأداة من قائمتين مرتبطة الواحدة بالأخرى والتي تحتوي على معلومات إيجابية ومفيدة عن المتعلم. وتحتوي إحدى القوائم على نواحي القوة في الطالب وميوله ومواهبه. والقائمة الأخرى تجيب عن السؤال، «ماذا يُفيد هذا الطالب؟» وتحتوي على إستراتيجيات للدافعية والمساندة والتشجيع والمساعدة والتدريس وكيفية فهم المدرس للمتعلم. ويمكن استخدام مبيان جوانب القوة والإستراتيجيات في أي وقت ولأي غرض. وقد استخدمنا المبيان في التخطيط للمنهج وفي اللقاءات الخاصة بوضع الخطة التعليمية الفردية كوسيلة للتواصل بين أعضاء الفريق الذين يساعدون الطالب في التحول من مدرس إلى آخر أو من مدرسة إلى أخرى. انظر شكل (٣-١) لمبيان مستكمل يستخدم كنموذج.

وبمجرد أن تضع توقعات مرتفعة ومناسبة لطالب ما، من المهم أن تفكر في كيف يمكنك أن تساعد هذا الطالب في تحقيق هذه التوقعات في سياق صفك الدراسي. وقد أظهرت الحالات التي درسها «ألنجتون وجونستون» Allington & Johnston (٢٠٠٢م) أن مدرسي القراءة موضوع الدراسة قد تحققت توقعاتهم لطلابهم في سلوكيات محددة من الممكن ملاحظتها مثل:

- أسندوا مسئولية إلى الطلاب أن يقوموا بأحسن ما يمكنهم من عمل، طالبين منهم أحيانًا أن يراجعوا أو أن يقضوا وقتًا أكثر، من ما حددوه مسبقًا، على مهام مرتبطة بالقراءة والكتابة (وفي بعض الحالات، وقتًا أكثر مما يريده الطلاب).
- لم يسمح المدرسون للطلاب أن يتوقفوا عن مواصلة أنشطتهم في القراءة والكتابة على أساس افتقار الطالب إلى الثقة بالنفس.
- قد منعوا الطلاب من التقليل من قدرة أنفسهم أو من قدرة الآخرين.
- وفروا العديد من النماذج والعروض لإظهار كيف يكون العمل ذا قيمة مرتفعة في القراءة والكتابة وما الإستراتيجيات التي يمكن استخدامها لإنتاجه.

قدم نماذج للسلوك المثقف

عندما يستعرض المدرس بوضوح حماسه أو حماسها لتعلم القراءة والكتابة، غالبًا ما يجد الطلاب هذا الحماس قد انتقل إليهم، جاعلًا من السهل عليهم الانخراط في التعلم، ونظن أن هذا مهم بصفة خاصة لهؤلاء الأفراد الذين منعهم ما التصق بهم من تسميات من أن يراهم الآخرون في الماضي كمثقفين؛ لأن عزلتهم عن مشاركة أنشطة حجرة الدراسة المعهودة حرمتهم من رؤية النماذج المثقفة مثلما أنكرت عليهم فرصًا قيّمة لاستخدام تعلم القراءة والكتابة هم أنفسهم، ويستفيد الطلاب ذوو التوحد والطلاب الآخرون من التفاعلات مع المدرس المغرم بالقراءة والكتابة ومشاركة الأفكار والذي يرغب في نقل حبه لهذه الأشياء إلى الآخرين. من أجل هذا، فنحن ننصحك أن تتحدث بإسهاب إلى الطلاب عن الكتب التي تقرأ وكيف تقرؤها ولأي هدف وكذلك ما تكتب، وأن تستعرض، كلما سنحت الفرصة، لطلابك كيف تتناول المهام الخاصة بالقراءة والكتابة التي تكلفهم بها في الصف، وكذلك كيف تتفاعل مع المعلقات والبريد الإلكتروني والخطابات وكروت المناسبات في حياتك الخاصة خارج المدرسة.

ولكي تتأكد أنك تجذب عددًا لا بأس به من المتعلمين بهذه الاستعراضات، يجب أن تريهم كل الأساليب التي تقرأ وتكتب وتسمع وتتكلم بها وكيف تعبر عن الأفكار، بما في ذلك تلك التي قد تكون قد اعتبرتها سابقًا معروفة ولا تستحق الحديث عنها، مثّل الأساليب التي تستخدمها في المواءمات المرتبطة بتعلم القراءة والكتابة حتى يمكنك الوصول إلى نص ما أو تتواصل وتشارك الأفكار. والعروض باستخدام (بوربينت) هي إحدى الأشكال التواصلية البديلة، فإذا ما استخدمت هذه العروض في صفك، فقد يرغب الطلاب في معرفة كيفية إنشائها (مثلًا، ما القرارات التي تتخذها للتنظيم، كيف تدمج بها المواد البصرية، كيف تراجع الملفات)، وإذا كنت تستمع إلى الكتب المسجلة على الأقراص المسموعة — مثلًا، أثناء قيادتك لسيارتك أو أثناء أدائك للتمرينات الرياضية في النادي - فهذه الممارسات من المفيد مشاركتها مع طلابك، لسببين، أولًا: فهي تشير إلى أن القراءة والكتابة متغلغلة في حياتك اليومية، وثانيًا: أنها تؤكد الفكرة أن الاستماع إلى الكتب هو اختيار آخر يمكن أن يختاره جميع القراء لأسباب مختلفة، وليس فقط أسلوبًا

لمساعدة القراء المتعثرين. وإذا كنت تستخدم معينات على التعلم، فسيستفيد طلابك من أن يسمعوا عن كيف تساعدك هذه الأدوات في تحقيق أهدافك الشخصية. في كل هذه الحالات، ستساعد هذه النماذج

شكل (٣-١) مثال لمبيان نواحي القوة والإستراتيجيات (من .http://www.paulakluth.com يشكر المؤلفون «ميشيل ديمون – برووسكي» لمساعدتها في إنتاج هذا المبيان.)

مبيان نواحي القوة والإستراتيجيات

يمكن أن يستخدم هذا النموذج كمرفق لخطة سلوكية إيجابية أو كأداة للتواصل للفرق التي تقوم بتحويل الطالب من مدرس إلى آخر أو من مدرسة إلى أخرى. الفريق الذي يعمل مع الطالب (مثل، المعلمون أو العائلة أو المعالجون) يجب أن يعملوا سويا لملء هذا النموذج. ومن المستحسن ألا تقل كل قا ئمة عن ٥٠ بندًا.

نواحي القوة عند ميشا Mischa ، المواهب والميول والمهارات

- تعد حتى المائة
- يمكنها قراءة ١٠٠ كلمة
- تحب أن تضع كتبًا على منضدتها
- منمقة و منظمة
- يمكنها أن تصب مشروبها
- تبقي على تنظيم منضدتها
- تحب التدليك على ظهرها
- يمكنها حل مسائل جمع بسيطة
- يمكنها استخدام الحاسب اليدوي
- تحب تحمل المسئولية
- مغرمة بالساعات وخاصة الكبيرة
- يمكنها بدء روتين يومها بدون مساعدة
- تستمتع بالقيام بمهام في الصف
- مُحبة
- تحب المجلات عن الحيوانات
- تعرف الشمال من اليمين
- تعرف كيف تستخدم لاعب الأقراص
- تحب دكسي تشك
- تستطيع قراءة كتاب (كل شيء عن نفسي)
- تحب أن تقود
- نشطة
- تحب أن تسمع الناس يتحدثون مثل دونالد دك
- تحب أن تشاهد أخوتها يلعبون
- تحب أن تعرض صور العائلة على أصدقائها
- تتقدم في فهم ما تقرؤه
- يمكنها أن تعرض على الآخرين كيف تستخدم لاعب الأقراص
- تحب أن تستشف الرسوم وتكتب الأرقام
- يمكنها قراءة كتابين مصورين لأختها
- يمكنها مداومة العمل لـ ١٠ دقائق
- يمنكها لبس حذائها دون مساعدة
- تحب أن تجري في الفناء وأحد يجري وراءها
- تحب تنظيم الأشياء باللون أو الحجم
- تحب اللعب بالتماثيل الصغيرة وتخلق قصصًا طريفة بالشخصيات
- تعرف لعب ٤ ألعاب على الكمبيوتر
- وتعرف الكثير عن الطيور(همنجبيرد)
- تحب أن تغني أغاني شعبية
- ذاكرة قوية، تعرف تواريخ ميلاد كل زميلاتها
- متعاونة
- تحافظ على السلام
- تهتم بالآخرين
- تحب الأفلام عن الحيوانات
- تحب أن تشارك أشيائها
- يمكنها تحضير وجبتها
- مؤدبة جدًا
- شخصية محبوبة
- تبحث عن الحب
- تحب ألعاب الأرقام
- تحمل أرقام مغناطيسية في حجرة الدراسة
- تحب دورا المكتشفة
- واثقة في نفسها

ماذا يفيد مع ميشا Mischa؟ إستراتيجيات فعالة

- تعطيها تشجيع حقيقي وبأسلوب رقيق
- إخبارها عندما تجيد شيئًا ما
- استخدام أسلوب هادئ ورقيق
- تهمس بدلاً من استخدام صوت قاطع
- أعطها العديد من الاختيارات
- السماح لها بالحديث في التليفون إلى المنزل إذا كانت قلقة
- تستخدم أقلامها ذات اللون الأحمر
- دعها تجلس على الأرض إذا طلبت
- يستحسن أن تريها بدلاً من الحديث إليها
- دعها تأخذ منطقة للراحة في نهاية الحجرة
- اشرح كل شيء بالتفصيل
- تواصل معها بالكتابة
- استخدم معلومات مرئية (رسوم بيانية)
- إعطها وقت لتعمل دون مساعدة كثيرة
- احكِ لها احيانا عن نفسك
- اطلب منها تقرأ للطلاب الآخرين
- أخبرها مسبقا بما ستفعله
- إذا بدت محبطة، شجعها أن تتحدث إلى نفسها.
- دعها تراجع ما اختارته من كتب قبل قراءته
- دعها تبدأ يومها بالنظر إلى مجلتها المفضلة
- دعها تقرأ أكثر من كتاب في المرة عادة ما تضع كتابين جنبًا إلى جنب
- اسمح لها أحيانا أن تحل المشكلات
- الرياضية على السبورة
- اسمح لها بإرسال بريد إلكتروني إلى أصدقائه (يساعدها هذا على إتقان الكتابة)
-
-
- اطلب منها أن تساعد في تنظيم الأشياء - قلد لها أصواتها عندما تكون متكدرة
- اسألها أسئلة مرتبطة بميولها
- أعطها فرص لمشاركة كتابها كل شيء عني مع زميلاتها

- تدريس مسبق للدروس الصعبة
- يطلب الآخرون رأيها
- إعطائها مسئوليات
- اسمح باستخدام قبضة القلم
- استخدام الفكاهة
- السماح لها بالعمل مع الأصدقاء
- السماح لها بالدوران حول المنضدة قبل الجلوس
- أرها مكان عملها؛ تحب أن نعرف تحديدًا مكان عملها (يمكن وضع علامة لتحديده)
- ساعدها أن تغير موضوع الحديث بإثارة موضوعات ميولها
- أخذ راحة؛ قد تحتاج إلى «منطقة آمنة»
- استخدم دورا المكتشفة لإثارة رغبتها في الأنشطة (أعطها مشكلات رياضية عن دورا)
- استخدم الصور للتفاعل معها
- اسمح لها بتدريس جزء من الدرس
- أعطها كرة مرنة لتضغطها بيدها طوال الحصة
- أعطها وقت لتستجيب لأسئلة لفظية
- أعطها فترات حرة للتحرك في المكان
- دعها تختار مكان جلوسها
- دعها تختار سؤال على اختبار لتشطبه
- أعطها سماعات لسماع الموسيقى في الأوقات الحرة
- دعها تغني ما تحبه من أغاني أثناء الضيق
- دعها تشم زهرتها المفضلة
- اسمح لها أن تصدر أصواتًا وحركات أثناء العمل فهذا يساعدها على الاستمرار
- اكتب الخطوات والتوجيهات على السبورة إذا بدت مضطربة

سلوكك المثقف الطلاب على تحسين معرفتهم بك وهذا ما يسميه «فيجوتسكي» Vygotsky (١٩٧٨م) «الآخر الأكثر قدرة» (مثلًا، الشخص الأكثر خبرة المسئول عن الارتقاء ومساندة تعلمهم)، وهذه النماذج تقدم أيضًا للطلاب إستراتيجيات يمكنهم تبنيها هم أنفسهم.

ومن المهم أن تتذكر أنك لست الشخص الوحيد الذي يمكنه أن يُنمْذج السلوك المثقف للطلاب، وما لك أن تكون. إذا كانت أحد الرسائل التي تريد أن ترسلها إلى المتعلمين هي أن أنواعًا مختلفة من تعلم القراءة والكتابة مفيدة وقوية في العديد من الأوساط، بما في ذلك المدرسة، عندئذ ستجد فائدة كبيرة في دعوة أناس آخرين ليكونوا نماذج مثقفة لطلابك، بما في ذلك الزملاء وأعضاء العائلة والمهنيين الآخرين في المدرسة، ومن أنت على صلة بهم في المجتمع، وقد تدعوا أناسًا من كلّ من هذه الجماعات ليقدموا عروضًا في الصف الدراسي عن حياتهم الثقافية، ويمكنك أيضًا تدريس الطلاب كيف يديرون معهم مقابلات ويسجلوا استجاباتهم، وقد تساعد أنت طلابك في تطوير مسوحًا عن العادات المرتبطة بمعرفة القراءة والكتابة، وقد يقومون بتطبيق هذه المسوح بمبنى المدرسة أو في منازلهم أو في المؤسسات بمناطق الجوار مثل المساجد والكنائس، ومثل هذه المبادءات لا تزيد فقط من عدد النماذج المثقفة التي يتاح لطلابك فرصة الاحتكاك بها، بل وأيضًا التفاعل مع عدد متنوع من أعضاء المجتمع من حيث الأصل العرقي والمكانة الاجتماعية الاقتصادية واللغة الأولى المستخدمة في جماعاتهم ـ وهي جماعات تختلف في خصائصها عن جماعة هيئة التدريس (لاثام Latham، ١٩٩٩م).

ونحن نناشدك ألا تحد مجال جهودك لتوفير نماذج تعلم القراءة والكتابة على هؤلاء الذين يحضرون إلى حجرة الدراسة، وإحدى الأفكار الواضحة لبحثنا القائم على دراسة السير الذاتية هو الأثر الإيجابي الذي تتركه القراءة عن الآخرين من ذوي الإعاقات على حياة الطلاب (جرلاند Gerland، ١٩٩٧م؛ جاكسون Jackson، ٢٠٠٢م؛ شور Shore، ٢٠٠٣م؛ وليامز Williams، ١٩٩٢م)، وهذه الكتب

تساعد الأفراد ذوي التوحد من أن يتحققوا من أن آخرين قد واجهوا نفس التحديات التي يواجهونها، واعرض صورًا لأناس من ذوي الإعاقات وهم يقرءون ويكتبون ويتواصلون في مجال الشعر (بلاكمان Blackman، ١٩٩٩م؛ موخوبدياي Mukhopadhyay، ٢٠٠٠م؛ برنس-هج Prince-Hughes ، ٢٠٠٤م) ومن الفنون المرئية (بيسونت Bissonnette، ٢٠٠٥م) إلى الكتب الأكاديمية (جراندن Grandin، ١٩٩٧م) والموسيقى (شور Shore، ٢٠٠٣م).

وقد حققت إحدى زميلاتنا نجاحًا ملحوظًا باستخدام أدب السِّيَر الذاتية كأداة للتدريس. المعلمة التي عملت مع «تم» Tim، الشاب ذو الإعاقات الصعبة، بدأت بأن تقرأ له شخص حقيقي، وهي سيرة ذاتية كتبتها «جونيلا جيرلاند» Gunilla Gerland (١٩٩٦م). وقبل أن تقدم له هذا الكتاب، لم يكن في استطاعة «تم» Tim أن يستمر في الجلوس أكثر من ١٥ دقيقة لأي نشاط، وخاصة إذا ارتبط هذا النشاط بالقراءة. وعندما استمع إلى كتاب «جرلاند» لأول مرة، جلس «تم» Tim مصغيًا لمدة ٤٥ دقيقة. قالت المعلمة: إنها لم تره أبدًا يجلس في هدوء ولا يتحرك، وقد فسرت هذا السلوك أنه يعني أن «تم» Tim كان مستمتعًا بسماع قراءة هذا الكتاب وأنه كان يفهمه، ثم اختارت بعد ذلك كتبًا أخرى لتقرأها له ووجدت أن لدى «تم» نفس الاستجابة الإيجابية للكتب الأخرى التي اختارتها، وبخاصة تلك المرتبطة بالتوحد ودراسات الإعاقة.

وقد أخذ الفريق هذه الأساليب المبتكرة واستخدمها لتوعية الناس عن التوحد ولكي يقدم «تم» Tim إلى المدرسة الثانوية، وكانت أول خطوة في العملية هي إحضار «تم» إلى مكتبة المدرسة حتى يمكنه الاستمتاع بالكتب، كما فعل طلاب آخرون في مثل عمره، في وسط اجتماعي مريح، ثم دعى الفريق بعض الأقران من الأسوياء بدون إعاقات؛ لكي يقرءوا لـ«تم» حتى يقللوا من حضور الراشدين من كبار السن؛ ويساعدوا «تم» في التعرف على زملائه؛ ومن خلال نشاط القراءة المشترك أيضًا، يخبروا هؤلاء الطلاب عن «تم» وفي الوقت نفسه عن التوحد.

وكانت التجربة في النهاية ناجحة جدًّا حتى إن زملاء «تم» بدءوا يطلبون استعارة الكتب لمشاركتها مع آخرين، وعندما علمت معلّمة علم الاجتماع عن نشاط القراءة هذا، دعت «تم» إلى زيارة صفها وقدمت محاضرة عن التوحد.

وبالإضافة إلى قراءة مواد تقليدية مطبوعة عن (وبواسطة) أناس من ذوي التوحد يشير منظور الأشكال المتعددة لتعلم القراءة والكتابة إلى إمكانية استخدام الطلاب التقنيات الرقمية مثل البريد الإلكتروني، ولوائح المناقشات، وحجرات (الدردشة) لكي تخبر هؤلاء من ذوي الإعاقات ومن يعاونونهم عن كيفية إدماج تعلم القراءة والكتابة في حياتهم، وقد يميل الطلاب أيضًا إلى اكتشاف مواقع على الشبكة العنكبوتية لأفراد من ذوي التوحد للاستبصار حول كيفية استخدام هؤلاء الأفراد لمعرفة القراءة والكتابة وكيف يعرضون أفكارهم، ويمكن أن يمثل كل ذلك قوة للطلاب من ذوي الإعاقات؛ لأنهم يحتاجون إلى العديد من النماذج التي لها نفس التشخيص، ولكن ليست هذه هي الفائدة الوحيدة. يمكن لكل الطلاب، سواء يحملون هذه التسمية أو لا يحملونها، أن يستفيدوا من استكشاف هذه المواقع على الشبكة العنكبوتية أو من خلال تفاعلهم مع هؤلاء المدافعين عن حقوق ذوي الإعاقات، معلمة في مدرسة لأطفال سن ما قبل المدرسة تضم الأطفال العاديين وذوي الإعاقات، أو محام يعمل في الدفاع عن الحقوق المدنية، عن أساليبهم في معرفة القراءة والكتابة، والمعلمون الّذين يروّجون لهذه الأنواع من الاتصالات ويشاركون علانية وبأمانة أساليبهم في تعلم القراءة والكتابة، هؤلاء يخلقون بيئات صفية تدعو الجميع إلى المشاركة في تعلم القراءة والكتابة.

هيئ فرصًا لظهور وجهات نظر الطلاب

إحدى الرسائل التي نرغب في إبرازها بوضوح في عملنا هذا إلى من يعدّون أنفسهم للتدريس بالصفوف المدمجة هي أن القرارات الخاصة بالتدريس لها تكاليف وفوائد، وأنه حتى الأساليب القائمة على البحوث وتجارب المعلمين تفيد بعض الطلاب بينما قد تضر بآخرين، ورغم أننا نوصي دائمًا، مثلًا بأن يستخدم المعلمون

نظم التعلم التعاوني؛ لأن العديد من المتعلمين يستفيدون جدًّا من التفاعل الاجتماعي مع زملائهم، فإننا نعلم أن قليلًا من الطلاب ـ أحيانًا أكثر من قليل ـ في كل صف يجد أن هذه النظم غير كافية ومحبطة وحتى محرجة، هؤلاء الطلاب يحتاجون إلى شيء مختلف كمتعلمين، ومن المهم أن تفكر في أن هذا «الشيء المختلف» الذي يحتاجون إليه، قد لا يكون على مستوى من الكفاءة المرجوة لمجموعة من الطلاب في الصف، والطريقة الوحيدة لتصنيف هذه التوترات، وللتأكد على مدى الأيام أن نفس الطلاب لن يظلموا مرة تلو الأخرى، هو أن تداوم في إتاحة الفرصة لظهور وجهات نظر الطلاب عن تدريسك وعن تعلمهم ثم استخدام هذه البيانات في وضع قراراتك، ولتعديل أو تغيير أساليب التدريس بانتظام، ورغم أنه من المخاطرة افتراض على أسس من أدلة محدودة أنهم يعلمون كيف يفسر طلابهم تدريسهم لتعلم القراءة والكتابة، فمن الخطورة فعل نفس الشيء مع ذوي طيف التوحد بسبب ما يسميه «بكلن» Biklen (٢٠٠٥م) «الانفصال الكبير»: استحالة فهم ما يفكر فيه الشخص ذو التوحد وما يشعر به من مجرد الملاحظة فقط. لهذا السبب، فإن معلمي الصفوف المدمجة يحتاجون إلى إستراتيجيات للحصول على بيانات عن ما يراه طلابهم عن معرفة تعلم القراءة والكتابة وعن التدريس وعن التعلم من مصادر متعددة.

إن أكثر الممارسون نجاحًا في المدارس المدمجة والذين نعرفهم ينشئون عددًا من الطرق السريعة وغير الرسمية لجمع البيانات في الروتين المنتظم لصفوفهم. وهم يبذلون مجهودًا خاصًّا لاستخدام أساليب للحصول على معلومات عن كل متعلم، بدلًا من التعميم الزائد من التعليقات العامة للقلة، ويطلب بعض المعلمين من طلابهم أن يستخدموا الحروف الأولى من أسمائهم أو اختيار كارت لتبيان تفضيلاتهم للأنشطة في جماعات صغيرة أو قراءة الكتب أو لمناقشة قضايا وموضوعات كجزء من عملية الحضور إلى الصف، ويقيس آخرون فهم كل طالب لما يتم تدريسه في الصف بسؤال الأفراد أن يبدي كل منهم إشارة ما (مثلًا، يوجه

إبهامه إلى أعلى أو أسفل أو في الوسط) لتشير إلى أي مدى يشعرون بالراحة مع المهارة التي تم تدريسها توًّا؛ ولأن هذه الأساليب تسمح للطلاب أن يعطوا معلومات بقدر قليل من الكتابة والإيماءات وبحركات بسيطة، فغالبًا ما يمكن تبنيها مع متعلمين من الصعب عليهم الكتابة المطولة.

وبالإضافة إلى هذه الأساليب، يمكن للمعلمين الملتزمين بالصفوف المدمجة أن يستفيدوا من مجرد الاستماع إلى الطلاب. فقد توفر المحاضرات الفردية أثناء وقت التدريس ـ مثلًا، إعطاء كل طالب على التوالي دقائق قليلة أثناء أوقات الأنشطة الحرة ـ بنية تنظيمية واحدة لحدوث هذا الاستماع. ورغم أن محاضرات كهذه عادة ما تكون مرتبطة بتدريس الكتابة (أندرسون Anderson، ٢٠٠٠م؛ كالكنز Calkins، ١٩٩١م)، يمكن استخدامها للتعرف على فهم الطلاب ومساندة اكتسابهم لمهارات جديدة في مجالات أخرى لمعرفة القراءة والكتابة. ووفقًا لكالكنز Calkins (١٩٩١م)، تتطلب المحاضرات من المعلمين القيام بثلاث عمليات: عملية المقابلة (الاستماع الواعي إلى الطلاب لتحديد أين هم من قراءتهم وكتابتهم)، وعملية اتخاذ القرار (التفكير فيما سيتم التركيز عليه في التدريس)، والتدريس (توفير المادة المختصرة والهادفة للطالب الفرد). وأثناء الجزء الخاص بالمقابلة في محاضرة الطالب ـ وهو الجزء الأكثر ارتباطًا بإبراز وجهات نظر الطلاب ـ وجِّه واحدًا أو أكثر من الأسئلة الآتية:

- **أسئلة عامة:**
  - كيف تشعر بوجودك في هذا الصف؟
  - ماذا تريد أن تخبرني به عن هذه المهمة؟
  - ما أحسن ما تقوم به في هذا الصف؟
  - ماذا تحب أن تعمله كمتعلم (أسبوع، مشروع، وحدة، الفصل، السنة)؟
- **الكتابة**
  - أخبرني ما رأيك في هذه المقالة، ماذا تأمل أن تقول فيها؟

- ما المشكلات التي واجهتها ككاتب مع هذه القطعة؟
- في ظنك، ما أحسن قطعة كتبتها في هذا الفصل؟ ولماذا؟
- باعتبارك كاتب، ماذا تحب أن تنتج بعد ذلك؟

• القراءة

- أخبرني عن ــــــــــ (مثلًا، الرواية، الكتاب الفكاهي، القصيدة، مقالة بالجريدة، موقع على الشبكة العنكبوتية) التي تقرأ حاليًا.
- من الذي يجب أيضًا أن يقرأ هذا ــــــــــ (مثلًا، الرواية، الكتاب الفكاهي، القصيدة، مقالة بالجريدة، موقع على الشبكة العنكبوتية)، ولماذا؟
- ماذا عرفته عن نفسك كقارئ أثناء هذا ــــــــــ (الأسبوع، المشروع، الوحدة، الفصل، السنة)؟
- ماذا تحب أن تقرأ بعد ذلك؟

يتضمن شكل (٣-٢) منظم بياني طورته «جوان هندلي» Joanne Hindley (١٩٩٦) لحفظ السجلات المرتبطة بمحاضرات معرفة القراءة والكتابة، ويؤكد العمود الأول بهذا الشكل نواحي القوة في الطلاب، وكذلك العمود الثالث الذي يؤكد على تعلم شيء جديد نتيجة التعاون بين المعلم والطالب.

فإذا التزمْت بجدولة المحاضرات الفردية لطلابك عن معرفة القراءة والكتابة على فترات منتظمة، ربما تتبنى أيضًا الطريقة المتمركزة حول الطالب للحصول على المعلومات التي تصفها «بام ميشيل» Pam Michel في كتابها، رأي الطفل في القراءة. وفقًا «لميشيل»، «سؤال الاستماع» هو «أسلوب مقابلة» يستخدمه المعلمون والباحثون الذين «يهدفون إلى إنشاء محادثة...... بدلًا من القيام بتبادل أسئلة وإجابات» (١٩٩٤م، ص. ٢٤). والمقابلات التي قامت بها «ميشيل» مع طلاب السنة الأولى للدراسة التي ضمنتها كتابها نادرًا ما تضمنت أسئلة؛ والحقيقة، أن بعض أكثر تبادلاتها exchanges نجاحًا تضمنت القليل من الأسئلة، فقد اختارت أن تقضي ١٠.

ما ذا يعرف/ تعرف؟	ماذا يحتاج/ تحتاج معرفته	كيف يمكننا تحقيق ذلك؟

شكل (٣-٢) عينة لنموذج حفظ سجلات المحاضرات (من كتاب في صحبة الأطفال [ص. ١١]، جوان هندلي Joanne Hindley، ١٩٩٦م، بتصريح من الناشر ستنهوس Stenhouse).

دقائق تتأرجح في صمت مع صبي خجول وفضلت هذا على أن تمطره بالأسئلة، وكان لهذا نتيجة طيبة في اليوم التالي عندما بادأها بتبادل ثري معها عن كتاب كان يقرؤه. فبسبب حساسيتها وصبرها، فقد احتوت دراسة «ميشيل» على معلومات نادرة عن وجهات نظر متعلمين صغار عن القراءة؛ فقد تعلمت، مثلًا، أن عددًا من الأطفال قد عرّفوا القراءة على أنها نشاط جسمي مرتبط بروتين المدرسة: «القراءة هي عندما نأخذ أقلامنا ونذهب في مقدمة الصف» أو «في القراءة نضع X في الصناديق» (١٩٩٤م، ص. ١٣٩)، ورغم أن الصف الذي أجرت عليه دراستها لم يتضمن طلابًا ذوي توحد، فقد علِمنا حديثًا أن عددًا من الإعاقات الأخرى كان موجودًا بين الطلاب ـ وهي معلومات تعزز اقتناعنا أن «سؤالها للاستماع» يمكن أن يكون أداة قوية لهؤلاء القائمين بتدريس معرفة القراءة والكتابة في الأوساط المدمجة.

وبالإضافة إلى جمع البيانات أثناء الأنشطة المدرسية، قد يكتشف المدرسون طرقًا جديدة لمساندة الطلاب في تنمية تعلمهم للقراءة والكتابة باستحداث فرص (لا أكاديمية ولا شخصية بل خليط من الاثنين) للتفاعل الاجتماعي، عندما كوّنت «إلين يوشينا-جرانت» Eileen Yoshina-Grant، زميلة «بولا» التي كانت تدرّس

الصف الخامس، نادي الشعر الذي سمته «مرحبًا بالجميع anyone-is-welcome»، فقد عرفت منه القدر الكبير عن وجهات نظر طلابها من محادثاتهم مع بعضهم البعض ومعها، لكنها علمت أيضًا بنفس القدر، ربما أكثر، من الشعر الذي كتبوه. وبالمثل، عندما فتحت «دونا ماهار» Donna Mahar (٢٠٠٣م)، وهي معاونة «كيلي»، صفها الدراسي للمستوى الإعدادي للغة الإنجليزية للطلاب أثناء وقت وجبة الغداء والذين جمعهم الميل المشترك للألعاب ولعب الورق (الكوتشينة)، فقد ساعدت بهذا الترتيب طلابًا كانوا يضمرون رغبة شديدة في أن يتواصلوا مع بعضهم البعض بينما كانت تحقق أفكارها هي عما يمكن احتسابه معرفة للقراءة والكتابة في الصف الدراسي في ضوء نواحي القوة والميول التي كشفوا عنها.

ويجد بعض المعلمون أيضًا أن من المفيد أن تنصت إلى الطلاب عندما يتفاعلون اجتماعيًّا مع بعضهم البعض أو عندما يتابعون أنشطة مهمة لهم اختاروها بأنفسهم (وهنا يجب الحذر، بالطبع، أن تبدو تصرفات المعلم كشخص يميل إلى أن يتعرف على حياة الطلاب كما يعيشونها في العلن وليس كشخص يسترق السمع). والمعلمون الذين يشاركون في محادثات عفوية أثناء فترات الراحة، أو الذين يمشون في الممرات في الفترات الوجيزة التي تفصل بين الدروس، أو الذين يحضرون مناسبات المنهج الإضافي مثل حفلات الموسيقى ومعارض الرسم، يمكنهم أن يعرفوا طلابهم كأناس مكتملين وليس فقط كطلاب في مستوى دراسي معين أو مادة معينة، وهذه الاستبصارات من الممكن أن تفيد تدريس معرفة القراءة والكتابة، وهذه الأنواع من الملاحظات والتفاعلات غير الرسمية يمكن أن تكون ذات قيمة خاصة لمعلمين الطلاب ذوي الوسائل المحدودة للتواصل الرسمي. فالاستماع إلى هؤلاء المتعلمين وملاحظتهم في الأوقات الاجتماعية وغير المنضبطة يمكن أن يوفر معلومات عن قدرات الطالب، وإستراتيجيات التواصل غير اللفظي، والتفضيلات.

اعتبر التنوع والاختلاف مصدر إيجابي

قرأنا حديثًا بأسف شديد طلبًا لمنحة لبدء مشروع لتطبيقه بمنطقة تعليمية تصف

عددًا كبيرًا من متعلمي اللغة الإنجليزية باعتبارهم «عبئًا على المنطقة التعليمية التي تحاول جاهدة تعليم القراءة والكتابة». ونحن نسمع من حين لآخر مثل هذه العبارات عن إلحاق طلاب من ذوي الإعاقات بصفوف التعليم العام، ورغم أننا نعرف منطلقات مؤلفي هذه العبارات (قادة المناطق التعليمية ممن عليهم استيعاب أعداد من الطلاب الجدد من ذوي الإعاقات سيحتاجون إلى التفكير في تعيين وتوزيع المصادر لمساعدة ودعم هؤلاء الطلاب أن يحققوا النجاح الدراسي)، إلا أننا نعتقد أن مثل هذه العبارات تكشف عن اتجاهات مختلفة نحو التنوع والاختلاف في الأوساط التعليمية عن تلك التي عادة ما يتبناها المعلمون الذين يؤيدون ويروّجون للتعليم المدمج. من المنظور الأول، فإن التنوع والاختلاف متغيرات مزعجة في تناولها ومحاولة حصرها؛ ومن المنظور الثاني ـ وهو ما نتبناه ـ فإن التنوع مصدر يستمد منه الفرد وجماعات المتعلمين الطاقة التي تعينهم على الوصول إلى مستويات أعلى من المشاركة والتحصيل (كرافيوتو Craviotto، هيراس& Heras سبندولا Espindola، ١٩٩٩م؛ لادسون-بلنجس Ladson-Billings، ١٩٩٤م؛ نيتوNieto، ٢٠٠٠م). فيما يختص بمعرفة القراءة والكتابة، فإن جمهور الطلاب المتنوع في المتغيرات المختلفة مثل، الجنس والأصل العرقي والنوع والمكانة اللغوية والدين والمكانة الاجتماعية الاقتصادية والإعاقات يمكن أن يؤدي إلى المخرجات الإيجابية الآتية:

- مدى أوسع من مهارات وإستراتيجيات تعلم القراءة والكتابة تنمو في السياق المنزلي والمجتمعي لكي تتبنى وتوائم المهام الأكاديمية.
- مدى أوسع من خلفية الخبرات التي تستمد منها الجماعة أثناء القراءة والاستجابة لما يُقرأ من أدب.
- فرص أكثر للطلاب للقيام بمهمة المساعدة في التدريس وزيادة وعيهم بما يعرفونه وما يمكنهم عمله كمتعلمين للقراءة والكتابة.
- ازدياد لفرص الطلاب الذين يجدون صعوبة في تعلم القراءة والكتابة لتلقي المساعدة من زملائهم والمساندة من معلميهم.

- زيادة فرص الطلاب في استخدام التقنيات المساعدة ووسائل التواصل المعززة ووسائل الدعم الأخرى الموائمة لاحتياجاتهم.
- وعي أعمق بالاختلافات التي توجد بالعالم خارج نطاق المدرسة، حيث لا يصنف الناس أو ينعزلون عن بعضهم البعض على أسس من منظور ضيق إلى قدراتهم.

ويمكن للمعلمين التركيز على هذه الفروق بين الطلاب باستخدام أساليب لإبراز هذه الفروق علانية. مثلًا، شارك «هارفي» Harvey قصة مدرسة ابتدائية في دنفر Denver حيث كان كل عضو من أعضاء الجماعة بالمدرسة له خبرة في مجال معين:

وقد امتدت مجالات الخبرة هذه من معرفة طلاب السنة الأولى عن القردة (شيتا) إلى خبرة الحارس في حياكة الألحفة ورسمها. ومجالات الخبرة هذه دائمًا ما تستعرض في ممرات المدرسة حتى يمكن لأفراد جماعة المدرسة معرفة أين يذهبون للحصول على معلومات معينة. والناس في المدرسة راشدون ومعلمون على السواء، يُتوقع منهم تحديد جزء من الوقت في السنة الدراسية لتدريس مجالات خبراتهم.(١٩٩٨م، ص. ١٥).

وتُذكرنا هذه الممارسة التي تركز على نواحي القوة بالمعلمة التي استخدمت نوعًا من التعلم التعاوني يُسمّى لعبة التوفيق لتستعرض مواهب طالبة من طالباتها، «مارن» Marn، المرأة الشابة ذات التوحد التي كانت مغرمة بالقطارات. من خلال وحدة من وحدات المنهج عن المواصلات، أنشأت «مارن» Marn مجموعة من الكروت التي احتوت على مفاهيم وكلمات وعبارات مرتبطة بالقطارات، وعلى الجانب الآخر من الكروت كتبت التعريفات. فمثلًا، كان على أحد الكروت عبارة «يجري خلال»، وتعريف يجري خلال هو «القطار غير المكلف بجر عربات أو التخلي عن عربات في أوقات محددة أثناء الرحلة»، وقد كُتب هذا التعريف على كرت آخر. وكان على الطلاب أن يجدوا ما يوافق مصطلحات وجمل كانت، في أغلب الأحيان، جديدة تمامًا عليهم. وقد وجد الطلاب متعة في تعلم هذه العبارات

الجديدة وكانوا معجبين بخبرة «مارن» في هذا المجال، ووفقًا للمعلمة، كانت هذه هي المرة الأولى التي كان على الطلاب الذهاب إلى «مارن» للحصول على معلومات بدلًا من عكس ذلك. وقد غيرت هذه الخبرة إدراك الطلاب لزميلتهم وأعطت «مارن» الشجاعة لمشاركة خبراتها المتخصصة مع الآخرين. وبالإضافة إلى ذلك، أصبح كل الطلاب مغرمين بالنشاط وشغوفين حتى يأتي دورهم في تصميم الكروت الخاصة بهم للمجموعة (أدفاري ـ سلنر Udvari - Solner & كلوث Kluth، في المطبعة). وبالإضافة إلى التعريفات اللفظية شجعت المعلمة الطلاب لإضافة صور ورسومات حتى يمكن لجميع الطلاب الاستفادة منها.

وقد أخذ معلمون آخرون نعرفهم توجهًا مشابهًا نحو معرفة القراءة والكتابة في حجرة الدراسة، بوضع جداول على الحائط تبين أي من الطلاب من الممكن استشارته في أنواع معينة من الخبرة. (مثلًا، «جورج يجيد التعرف على الجمل الزائدة في الطول، لذلك يمكنك أن تسأله أن يقرأ لك ما تكتبه للتأكد من صحته» أو «ماي- لي May-Li تحب أن تسمع من أحد يقرأ لها، لذلك يسعدها أن تستمع إليك بينما تمارسين طلاقتك في القراءة»). فإذا استطعت أن تجعل إسهامات الطلاب المحتملة مرئية بهذه الأساليب ـ ثم تخصص وقت أثناء الدرس للطلاب لتحقيق هذه الاتصالات بعضهم بالبعض ـ فستستطيع بلا شك أن تنشئ كيانًا ذو أهداف مشتركة داخل جماعة الطلاب وتخلق شبكة مساعدة تنتشر بين الطلاب بدلًا من اعتمادهم على مساعد واحد، وهو(أنت).

في خبرتنا، من النادر جدًّا أن يعتبر المعلمون أن الحضور المحتمل للطلاب من ذوي طيف التوحد في صف ما خبرة تثري جميع الطلاب، ومع ذلك نرى أن المعلمين الذين مرّوا بهذه الخبرة يعتبرونها فترة مضيئة في حياتهم المهنية؛ لأنها جعلتهم يعيدوت النظر في أساليب تدريسهم لجميع الطلاب. وقد جاء مثل هذا الجدل في فصل عن تدريس القراءة والكتابة في الصفوف المدمجة حيث وصف «كوبنهافر وسبادورسيا وإركسون» Koppenhaver، Spadorcia& Erickson (١٩٩٨م) كيف أن معلمة، بسبب وجود طالب ذي توحد، عدّلت أسلوب

تدريسها للكتابة بعد إعداد خطة تدريسها لكي تواصل تدريسه العام المقبل حتى وإن لم يكن في صفها أي طالب ذي توحد أو أي إعاقة على الإطلاق.

استخدم أنظمة بنيوية مرنة في الصف الدراسي

كتبت «كيلي» في مكان آخر عن أطر التدريس «المرنة»: نماذج وطرق للتدريس تتسع لاحتواء احتياجات متنوعة لتعلم القراءة والكتابة دون أن يحمل الطلاب تشخيصًا معينًا أو أن ينعزلوا بعضهم عن البعض الآخر (شندلر ـ ألكوت ٢٠٠٣م) Chandler- Olcott. وتسمح هذه الأطر للطلاب الملمين ببعض جوانب معرفة القراءة والكتابة أن ينموّا مهارات تتزايد تزايدًا مضطردًا إلى مستويات أعلى وفي نفس الوقت تسمح لطلاب آخرين ممن يفتقرون إلى مهارات معينة أن يكتسبوا هذه المهارات على مدى زمني يتناسب مع قدراتهم. وبدون هذه الأنظمة البنيوية في مخزون المعلم، يتجه تدريس المعلمين تلقائيًا وكما جرت العادة إلى ما يدركونه باعتباره وسطًا لطلاب صفوفهم، متجاهلين أو مخفقين أن يساندوا عددًا كبيرًا من الطلاب الذين لا تتطابق إمكاناتهم مع هذا الوسط، والأنظمة البنيوية التي لا تتسع بالقدر الكافي ـ كأن يقرأ الصف كله كتابًا بعينه في درس القراءة الشفهية، مثلًا ـ تكون ضارة بالطلاب من ذوي طيف التوحد الذين عادة ما تكون مهاراتهم عند أطراف المتصل النهائي، بغض النظر عن ما إذا كانت نقصًا (مثلًا، صعوبة شديدة في طلاقة القراءة الشفهية) أو قوة (قدرة غير عادية على تذكر أين على صفحة ما قرءوا كلمات معينة). لهذا السبب فإن الأنظمة البنيوية الجامدة وذات المقاس الواحد الذي يُفرض على الجميع من المحتمل أن تُحبط ذوي التوحد وتسبب لهم الملل (ولو أن الحقيقة أن مثل هذه الأنظمة الجامدة لا تتناسب أيضًا حتى مع الطلاب من غير ذوي التوحد).

وقد وجدنا من خبرتنا بالأنظمة البنيوية التالية، التي تستخدم في حجرة الدراسة للارتقاء بتدريس القراءة والكتابة، أنها على قدر كافٍ من المرونة، وهي لذلك تناسب الأوساط التعليمية المدمجة وهي: ورش العمل المرتبطة بمعرفة القراءة والكتابة، ومشاركة القراءة، ونوادي الكتاب، وبقع التعلم. وكل من هذه الأساليب

توفر فرصًا للطلاب لممارسة مهارات القراءة والكتابة في سياقات ذات معنى وبمعدل مناسب من حيث السرعة والصعوبة. وقد اخترنا هنا أن نضع مبيانًا لهذه الأنظمة البنيوية بدلًا من وضعها في الفصول التالية؛ لأن كلًّا من هذه الأنظمة من الممكن أن يرتقي بالعديد من جزيئات تعلم القراءة والكتابة في نفس الوقت. فنوادي الكتاب، مثلًا، تسمح للطلاب بالتدريب على مهارة أخذ الدور، والتي تساعد في إنماء فهمهم للكتب الأدبية (سنناقش هذا في الفصل الخامس)، وتشحذ قدرتهم على تسجيل المذكرات (تناقش في الفصل السادس). وحتى نهاية هذا القسم، نصف كل نظام بنيوي مرن ونشرح لماذا نظن أنه من الممكن مساندته لاحتياجات المتعلمين من ذوي طيف التوحد في الصف الدراسي، وفي نهاية هذا الفصل، نورد أيضًا مصادر للمزيد من القراءة حتى يمكنك أن تحصل على معلومات أكثر تفصيلًا عن كيفية تطبيق كل نظام في ممارستك.

ورش العمل لتدريس القراءة والكتابة

ورش العمل المرتبطة بمعرفة القراءة والكتابة وتُسمَّى أحيانًا ورش عمل القراءة والكتابة (ألن وكنزالس Allen & Conzalez، ١٩٩٨م؛ هندلي Hindley، ١٩٩٦م؛ لاتيمر Lattimer ٢٠٠٣م؛ رولر Roller، ١٩٩٦م)، هي أطر عمل تقسم كتلة من وقت تدريس القراءة والكتابة إلى ثلاثة أقسام من الممكن التنبؤ بها:

١. درس صغير لكل طلاب الصف بقيادة المعلم في بعض جوانب القراءة أو الكتابة والتي تشعر أو يشعر أنه سيكون مفيدًا للطلاب جميعهم (من ٥ إلى ١٥ دقيقة).

٢. جلسة عمل عندما يقرأ الطلاب كتبًا من اختيارهم عند مستوى قراءتهم المستقلة، ويكتبون ملخصًا لما قرءوه و/ أو يناقشون مع زملائهم ومعلمتهم ما تعلموه (من ٣٠ إلى ٥٠ دقيقة).

٣. جلسة مع جميع طلاب الصف يقرأ الطلاب فيها ما كتبوه بصوت مرتفع للحصول على تغذية راجعة من الزملاء، ويوصى فيها بالكتب الجديدة

بالقراءة، أو يفكرون في الإستراتيجية التي استخدموها أثناء عملهم (من ٥ إلى ١٥ دقيقة).

ولا تضع الاختلافات في نموذج ورشة العمل إلا القليل من القيود على ما يختاره الطالب ليقرأ أو يكتب، وبخاصة عندما يكون المتعلم قليل الخبرة والمهارة (ألن وكنزالس Allen & Conzalez، ١٩٩٨م؛ رولرRoller، ١٩٩٦م). وتخفي أشكال أخرى النظام البنيوي في وحدة رئيسة تتطلب من الطلاب قراءة كتب مختلفة في موضوع عام مثل التحيز مثلًا، (روب Robb، ٢٠٠٤م) أو داخل وحدة للدراسة تتطلب من الطلاب أن يقرءوا أو يكتبوا في نوع محدد مثل المذكرات أو السير الذاتية أو المراجعات (أرنبرج Arnberg، ١٩٩٩م؛ لاتيمر Lattimer، ٢٠٠٣م). وبغض النظر عن هذه الاختلافات في التأكيد، فإن العناصر الرئيسة التي تميز ورشة العمل هي وقت في حجرة الدراسة حتى ينخرط الطلاب في قراءة أو كتابة مثمرة؛ إعطاء الطالب فرصة اختيار الموضوع للقراءة أو الكتابة، والكتاب، و/ أو اختيار الاستجابة؛ وإتاحة الفرص للتغذية الراجعة من الزملاء والمدرسين (جياكوبي Giacobbe، ١٩٨٦م).

ونحن نرى ورش العمل كنظام بنيوي مرن لتعلم القراءة والكتابة؛ لأنها تسمح لكل الطلاب، وليس فقط هؤلاء من ذوي الدعم التعليمي الإضافي، أن يقرءوا كتبًا ذات مستويات مختلفة وفي موضوعات مختلفة. وهي أيضًا تتيح فرصًا للمعلمين أن يلتقوا بطلابهم، فرادى وفي جماعات صغيرة، لتدريسهم إذا دعت الضرورة. وهناك دليل مستمد من دراسة استغرقت عدة سنوات لاستخدام ورش العمل في تدريس القراءة والكتابة لطلاب متعثرين، معظمهم من ذوي الإعاقات، يشير هذا الدليل إلى أن هذا الأسلوب لا يؤدي فقط إلى تحسين تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب بل هو أيضًا قد أكسب طلابًا القدرة على القراءة والكتابة بعد أن كان يُنظر إليهم على أنهم غير قادرين على تحصيل مستويات متقدمة في هذا المجال:

لأن الأطفال متنوعون فإن الصف الدراسي يساعد هذا التنوع، والاختيار هو ميكانيكية هذه المساعدة، عندما يختار الأطفال أنشطتهم في نطاق بيئة منظمة تنظيمًا

بنيويًّا، فإنهم يستطيعون أن يختاروا المهام التي تتناسب مع قدراتهم وميولهم، وبهذا، فلا حاجة بهم أن يكونوا غير قادرين أو «عاجزين». فبدلًا من النظر إلى الأطفال باعتبارهم قادرين أو عاجزين، يفترض نظام ورش العمل في الصف الدراسي أن الأطفال مختلفون، وأن كل طفل فريد من حيث ميوله وقدراته، وأن الاختلاف شيء سوي. (رولر Roller، ١٩٩٦م، ص. ٧).

مشاركة القراءة

نستخدم مصطلح مشاركة القراءة للإشارة إلى أسلوب التدريس الذي يجعل طالبين يشتركان في قراءة كتاب واحد لكي يساند بعضهما الآخر في الحصول على معنى ما يقرآنه، وعادة ما يجلس المشتركان جنبًا إلى جنب ليتمكنا من حديث هادئ بينهما وقد يقرآ قراءة صامته أو بصوت مرتفع، بناء على ما يجدانه مريحًا وما قد يفضله المعلم. وأحسن الإجراءات المعروفة لإجراء هذا الأسلوب هو إستراتيجية «قل شيئًا ما» التي قدمها «شورت وهارست وبيرك» Short, Harste& Burke (١٩٩٥) والتي تحتوي على الخطوات التالية:

١. يُقسم الطلاب إلى أزواج (سواء باختيار المعلم أو باختيار الطالب نفسه).
٢. يختار المشتركان ما سيقرآنه أو يختاره المعلم (مثلًا، كتاب أو قصيدة أو قصة قصيرة) والتي يستطيع الطالبان قراءته تقريبًا بنفس معدل السرعة وبنفس درجة الفهم.
٣. ويحدد المعلم مواضع في النص المقروء حيث يتوقف الطالبان عن القراءة، أو يوافق الطالبان على التوقف عند هذه المواضع في النص(مثلًا، بعد كل فقرة، أو في نهاية كل قسم أو بعد كل صفحة).
٤. ويتناوب المشتركان القراءة إذا كانا يقرآن شفهيًّا أو يقرآن كل قسم في نفس الوقت إذا كانا يقرآن في صمت.
٥. وعند كل نقطة توقُّف، يتحدث الطالبان عما يفكران فيه عن النص(وبمعنى آخر، كل منهما «يقول شيئًا ما» قبل أن يواصلا القراءة).

لأن هذا الأسلوب يسمح للمعلمين باختيار الكتب التي تناسب مستويات القراءة لطلابهم وكذلك مزاوجتهم مع زملاء مشابهين لهم من حيث الاحتياجات

ونواحي القوة، فهي تسمح لكل الموجودين في صف يجمع بين طلاب متنوعين أن يمارسوا قراءة اجتماعية نشطة في نفس الوقت وبنفس الطريقة، وبذلك يتنوع التدريس دون الحاجة إلى التقسيم الفعلي للطلاب إلى من هم أكثر أو أقل نجاحًا من زملائهم الآخرين. وهي أيضًا تضفي تكاملًا للقراءة والاستماع والحديث أو استخدام وسائل تواصلية معززة بديلة في نشاط ذي معنى. انظرجدول (٣-١) للمواءمات التي يمكن إدخالها على إستراتيجية «قل شيئًا ما».

وهناك شكل آخر للأسلوب السابق يُسمَّى القراءة مع صديق Buddy reading، وهي تستخدم عادة مع أفراد من مجموعات عمرية مختلفة، إما في الصفوف التي تجمع بين طلاب من أعمار مختلفة أو في البرامج التي تسمح بالتفاعل بين الطلاب من مستويات دراسية مختلفة في نفس المدرسة (شاندلر وجبسون Chandler& Gibson، ١٩٩٨م؛ ساموي، وانج وبيبت Samway ,Whang & Pippitt، ١٩٩٥م). وفي هذه الحالات، يشترك طالب أكبر سنًا مع طالب أصغر سنًا. وإما أن يقرأ كل شريك مسبقًا كتابًا ويلم بمحتوياته لكي يقرأه لشريكه الآخر أثناء جلستهما معًا أو أن يتبادلا الأدوار في قراءة كتاب مشترك بنفس الأسلوب الذي سبق شرحه في إستراتيجية «قل شيئًا ما». ورغم أن هذه الطريقة غالبًا ما تُستخدم في مادة اللغة الإنجليزية إلا أن من الممكن الاستفادة منها في مواد دراسية أخرى مثل المواد العلمية والعلوم الاجتماعية وغيرها.

وتعتبر مشاركة القراءة بين الأعمار المختلفة أسلوبًا مرنًا؛ لأن القرّاء الأقل مهارة في أي من الجانبين يمكنهم، بمساعدة المعلم، أن يختاروا الكتب السهلة والأكثر تشويقًا لهم، ثم التدريب عليها بقدر ما يحتاجون حتى يمكنهم قراءتها بطلاقة. وسيقدر الطلاب الأكثر مهارة فرصة اختيار الكتب التي سيشاركون فيها أيضًا ومن الممكن أيضًا للمدرس أن يساعدهم في أن يخططوا جلسات قراءتهم مع رفيق باتباع نموذج معين لإستراتيجية قراءة (مثلًا، التنبؤ بما سيحدث، خلق صور عقلية) لرفقائهم ـ وهو أسلوب وجدت «كيلي» ووالدتها، التي كانت معلمة آنئذ، أنه يبعث على الدافعية والتحدي المعرفي لقراء كانوا يتميزون بالطلاقة (شاندلر وجبسون Chandler& Gibson، ١٩٩٨م).

ونحن نرى أن القراءة مع صديق أسلوب واعد لاستخدامه مع ذوي التوحد لأسباب عدة، بغض النظر عما إذا كان المرافق زميل من نفس السن أو طفل أصغر. فأولًا، أي من النوعين يوفر تدريبًا أكثر على القراءة للقراء الأفراد مما تسمح به الأساليب التي تستخدم كل طلاب الصف أو الجماعات الصغيرة (الوقت محدود للمرور على طلاب الصف أو الطلاب في جماعات صغيرة)، ونحن نعرف أيضًا أن كثيرًا من المتعلمين ذوي التوحد يحتاجون إلى تدريب أكثر على القراءة مما يحصلون عليه في المدرسة (وخاصة للطلاب الأكبر سنًا الذين ليس لديهم دروس في القراءة). في مدرسة عامة في شيكاغو والتي يتعلم بها طلاب الحضانة إلى المستوى الثامن سويًا، وجد «لويس»، وهو طالب ذو توحد في المستوى السابع فرصة للتدريب على القراءة بأن تطوع بتقديم خدمة أثناء وقت الغذاء بقراءة قصص لأطفال المستوى الأول لمدة ١٥ دقيقة كل يوم. وكانت هذه فرصة جيدة له لتدريب طلاقته في القراءة.

جدول (٣-١) قل شيئًا ما: مواءمات لمتعلمين متنوعين.....................

يمكن استخدام إستراتيجية «قل شيئًا ما» مع مادة غير مطبوعة. يمكن أن يشارك طالبان؛ أحدهما يفحص مادة مكتوبة في موضوع ما والآخر يفحص مادة بصرية (صور فوتوغرافية أو مرسومة). وبعد مرور فترة من الوقت المتفق عليه (مثلًا، بعد فحص المواد لمدة ٣ دقائق)، يمكن أن يتوقف الطلاب «ليقولوا شيئًا ما».

وقد يتزاوج الطلاب أيضًا مع قراءات في نفس الموضوع ولكن عند مستويات مختلفة في القراءة. وعند مواضع الوقوف، يشارك الطلاب بما قد حصلوه من قراءة كل منهم.

ويمكن تطبيق «قل شيئًا ما» بشخص واحد في الشراكة يقرأ بصوت مرتفع.

وبالنسبة للطلاب الذين يقرءون بسرعة مختلفة، يمكن للطالب الذي يتم قراءته أولًا أن يكتب تعليقه على «قل شيئًا ما» حتى ينتهي الآخر من قراءته.

والطالبان يمكنهما الإبقاء على قائمة مستمرة من التعليقات والأسئلة التي أنتجوها واستخدامها أثناء المناقشة في الصف، ويمكن لهذه الأسئلة أيضًا أن تساعد المدرس في تقييم الطالب.

من يدفاري – سلنر، أ وكلوث، ب Udvari-Solner ,A& Kluth , P. (٢٠٠٨م) التعلم المبهج. Thousand Oaks,CA: Corwin Press; أعيدت طباعتها بتصريح.

ويمكن لقراءة الرفيق أيضًا أن تكون أسهل من مجموعات تعاونية أكبر للمتعلمين من ذوي التوحد حيث تمكنهم من التفاوض الاجتماعي الذي يتطلب قراءة تعبيرات الوجه ولغة الجسد مع شخص واحد فقط. وإذا شُجع الطلاب (وأحيانًا إذا كُلّفوا) على العمل مع نفس الرفيق دائمًا، سيؤدي ذلك إلى ارتفاع مستوى الراحة بينهما، ويجعل من السهل عليهما أن يتناقشا في اختيار الكتاب الذي سيقرآنه، وتناوب الأدوار وتبادل الأفكار، وهذه الراحة ستؤدي إلى تعلم أعمق وأكثر كفاءة، وقد تؤدي أيضًا إلى زيادة الشعور بالتقبل الاجتماعي لدى بعض الطلاب الذين يتملكهم الشعور بالعزلة في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة.

نوادي الكتاب

نوادي الكتاب – والمعروفة أيضًا بدوائر الأدب وجماعات الكتاب ومناقشات القراءة الطلابية ـ تنطوي على إمكانية زيادة تمكّن الطلاب من قراءتهم ومساعدتهم في خلق جو إيجابي تعاوني في حجرة الدراسة، وتوفير بيئة تعليمية مطمئنة للطلاب المهمشين اجتماعيًا، ورغم وجود بعض الفروق في كيفية تنظيم هذه الجماعات، فنحن نفضل قائمة الخصائص الآتية من «أودونل ألن» O'Donnell-Allen (٢٠٠٦م، ص ص ١-٦):

١. مكونة من جماعات صغيرة من القراء.
٢. يلتقون على أسس منتظمة.
٣. ينخرطون في مناقشة ممنهجة.
٤. يناقشون كتبًا (ونصوصًا أخرى) من اختيار الأعضاء.
٥. يستخدمون العديد من طرق الاستجابة المفتوحة النهاية (مثل، مقالات الجرائد الافتتاحية وملصقات تحمل أبرز مشكلات الساعة ورسوم تصور أحداث معينة) لاستثارة المناقشات.
٦. تختلف العضوية تبعًا للترتيب المرغوب.

ويمكن إقامة نوادي الكتاب في العديد من فروع المعرفة (رغم أنها وثيقة

الارتباط بصفوف اللغة الإنجليزية) وهي تناسب كل الأعمار، حتى هؤلاء في دور الحضانة (هل وجونسون ونو Hill, Johnson & Noe، ١٩٩٥م).

ورغم أن من أبرز خصائص نوادي الكتاب هي أنها تُدار بواسطة الطلاب، إلا أنه من الممكن وغالبًا ما يحدث أن يشارك في المناقشات المعلمون وراشدون آخرون مثل أولياء أمور الطلاب وكوادر أخرى ممن يعملون بالمدرسة، وتساعد هذه المشاركة في أن يُنمذِج هؤلاء الراشدون تفكيرهم المثقف وغالبًا ما يبقون على توازن الجماعة ويسهمون في إثارة المناقشات بطرق مختلفة، وعندما قامت «كيلي» بتدريس اللغة الإنجليزية في الفصول الثانوية حققت قدرًا كبيرًا من النجاح في دعوة الأعضاء العاملين بالمدرسة للاشتراك في نادي الكتاب، والمثال الجدير بالذكر أن ممرضة المدرسة أقنعت عددًا من جماعات طالبات المستوى العا شر بالمدرسة لعضوية نادي الكتاب لمناقشة رواية «making lemonade» للكاتب (وولف Wolfe، ١٩٩٥م) وهي عن الحمل لدى المراهقات والقيام بدور الأم، وكان تقرير الطالبات أن اشتراك الممرضة في المناقشات جعل الموضوع «أكثر واقعية» بالنسبة لهن (شاندلر Chandler، ١٩٩٦م). ومن المهم التوضيح للجميع أن دور الراشدين ليس تسهيل المناقشة الجماعية ـ فهذا جزء على الطلاب القيام به ـ ولكن لإدخال وجهات نظر جديدة فى المناقشات كلما اقتضت الضرورة ولتوجيه الأسئلة التي تساعد الطلاب عل مشاركة متساوية في النقاش.

ونحن نرى أن نوادي الكتاب كبنية تنظيمية مرنة يمكن أن تساعد الطلاب ذوي التوحد لعدة أسباب، فمن الممكن تكوينها حول كتب مرتبطة بالانشغالات الفردية للطلاب وتلك الأشياء التي تستحوذ على انتباههم، وبذا تسمح لهم بمشاركة ميولهم القوية مع الآخرين كجزء مشروع أو موافق عليه من المنهج، ومن الممكن أيضًا إنشاء نوادي الكتاب حول ما يوجد بالفعل من علاقات اجتماعية بين هؤلاء الطلاب، وبذلك تتيح لهم أن يكونوا في جماعة تضم بعض الزملاء الذين يشعرون بالراحة معهم، ويمكن تعديل حجم الجماعة ليعكس قدرة تحمل الطالب للعمل مع أكثر من فرد في نفس الوقت، كما يمكن توفيردعمًا إضافيًا، للطلاب الذين يحتاجون

إليه، قبل المناقشة الجماعية لقسم معين من الكتاب موضوع النقاش بواسطة سماع هذا الجزء مسجلًا على قرص، أو قراءته ومناقشته مع زميل أو معلم، أو حمله إلى المنزل للعمل عليه مع فرد من أفراد الأسرة. وأخيرًا، الاختيارات المتاحة لأعضاء نادي الكتاب لاستخدامها في الإعداد للمناقشة ـ إعداد تخطيط مبدئي أو إنشاء منظم للصور أو اختيار مفردات لغوية للمناقشة ـ التفكير في أساليب جديدة لتعلم القراءة والكتابة، وكل من هذه الخصائص تزيد من فرص الطلاب ذوي التوحد أو ذوي الأساليب المختلفة للتعلم وتمكينهم من المشاركة الفعالة كقراء. انظرجدول رقم (٣-٢) والتي تتضمن اقتراحات خاصة بمواءمة نوادي الكتاب لمتعلمين متنوعين في الصفوف المدمجة.

مراكز التعلم:

يُعرِّف «هارلي دانيالز» و«مارلين بيزار» Harvey Danieles & Marilyn Bizar في كتابهم المسمَّى «التدريس بأحسن طرق الممارسة Teaching the Best Practice Way، مراكز التعلم باعتبارها، «بقع خاصة في حجرة الدراسة حيث ينشئ المعلم أنشطة مرتبطة بالمنهج والتي يستطيع الطلاب متابعتها بأنفسهم» (١٩٩٥م، ص ١٤٧). وأثناء وقت المركز، يتحرك الطلاب من مركز إلى مركز في مجموعات من أربعة أو ستة طلاب، ويتنقل المعلم حول الغرفة لملاحظتهم ومتابعة التقدم وما قد يجدّ من مشكلات (وبعد مضي جزء من السنة الدراسية، وعندما يتعود الطلاب على أساليب استخدام هذه المراكز، كثير من المعلمين يستخدم جزءًا أو كل وقت هذه المراكز لتدريس الطلاب في جماعات صغيرة أو لمحاضرة أفراد من الطلاب.)

ووفقا «لدانيالز وبيزار» Danieles& Bizar، تشترك مراكز التعلم الناجحة في الخصائص التالية:

١. تتطلب من الطلاب أن يكتشفوا أو يطبقوا تعليمًا جديدًا. (لا يُقيم الطلاب على الأشياء التي أتقنوها.)

جدول (٣-٢) نادي الكتاب: مواءمات لمتعلمين متنوعين

السماح للطالب ذي التوحد باختيار كتاب في موضوع يهواه ويميل إليه.

تكوين دائرة أدبية حقيقية، على الأقل طالب آخر يقرأ الكتاب، لذلك قد يدير المعلمون دوائر ذات «حواز متبادل» فيها يوافق الطلاب على قراءة الكتب التي يهواها زملاؤهم الآخرون.

اختر كتبًا كتبها أناس ذوو توحد. هذه الكتب متوفرة وهي مناسبة لمتعلمين من كل الأعمار. ويعض هذه الكتب تكون اختيارات ممتازة للدوائر الأدبية، وقد توفر فرصًا للطلاب جميعًا أن يعرفوا ما التوحد على يد خبير ــ شخص ما من هذه الفئة.

شجع الطلاب على احضار مذكرات مكتوبة أو مرسومة إلى دوائرهم، إذ لو يستطع الطالب أن ينشئ مذكرات بنفسه، قد توفر له منكرات من عمل المعلم أو قد يعمل الطالب من مذكرات زميل له. أو قد يُسمح للطالب أن يكتب مذكرات أو يحدد فقرات في كتابه (أو على نسخ من الصفحات) حتى يمكن أن يتضمن الكتاب مذكرات للمناقشة.

حدد دورًا جديدًا للطالب الذي لا يستطيع المشاركة في الجماعة. مثلًا، الطالب ذو التوحد الذي لا يستطيع التحدث يتولى تغيير موضوع المناقشة لمجموعته. هذا الطالب أحضر مجموعة من الكروت المرسومة إلى مجموعته وعند مواضع معينة خلال المناقشة، سأله الموجه أن يقترح موضوعًا جديدًا باختيار كرت. وفي صف آخر قام الطالب بدور مسجل المناقشة. هذا الطفل كان في غاية الحماس؛ لأن يشارك في مناقشة مفتوحة، لذلك في الأربع مرات الأولى التي تواجد بها مع مجموعته، لم يشارك في التعليق، ولكنه استمع إلى المحادثة، وحرّك مكبر الصوت حول الجلوس، ومن حين لآخر لفت نظر زملائه لرفع أصواتهم أو إضافة شيء على التسجيل. وبعد الاستماع إلى التسجيل لمدة أربعة أسابيع، استطاع أن يشارك في المناقشة.

اعرض شريط فيديو لنادي الكتاب قبل أن يشترك الطلاب في تكوين الجماعة. سيُحسن بعض الطلاب الأداء في النشاط مفتوح النهاية غير الرسمي عندما تتوفر لهم أمثلة مرئية عن كيفية تفاعل الطلاب، وأخذهم الأدوار وكيف يسأل أحدهم الآخر.

كن واضحًا فيما يختص بأنواع التعليقات والتغذية الراجعة والتفاعل الذي تتوقعه من الطلاب. إذا أردت أن يسأل الطلاب «أسئلة للاستيضاح،» وفر قائمة أمثلة لهذه الأسئلة.

٢. تتضمن نوعًا من التفاعل بين الطلاب (يُشجع الطلاب على العمل والتحدث في هدوء مع بعضهم البعض بينما يعمل كل منهم مستقلًا).

٣. تؤدي مراكز التعلم إلى نتيجة ملموسة. (قد يأخذ الطلاب عند تركهم للمركز مُنتَج مثل مخطط، أوقد ينتجوا نصًّا مثل قصيدة والتي ستُقرأ أو تستخدم بواسطة الزوار التالين).

وبعض أكثر المراكز تركيزًا على تعلم القراءة والكتابة في صفوف المرحلة الابتدائية واللغة الإنجليزية يتضمن الآتي:

- مراكز الكتابة، بما في ذلك أنواع الأوراق المختلفة ومواد الفن التي يمكن للطلاب استخدامها لإنشاء كتابات أو لبدء تكوين معين.
- مراكز للمراجعة / والنشر، وتحتوي على أدوات مثل السائل المصحح والملصقات وأنواع أخرى متعددة من الأدوات التي يمكن للطلاب استخدامها لإعداد الكتابات في المراحل النهائية للنشر.
- مراكز للحروف الهجائية بما في ذلك الحروف المغناطيسية والألعاب والتي يمكن للطلاب ممارستها لاستكشاف العلاقات بين الحروف وأصواتها.
- مراكز التتابع، وتتضمن جملًا مقطعة إلى أجزاء يقوم الطلاب بترتيبها وقراءتها.
- مراكز الشعر، وتحتوي على قصائد في كتب أو على ورق والتي يمكن للطلاب قراءتها قبل إنتاج قصائدهم.
- مراكز السمع، وتتضمن سماعات الأذن وكتب مسجلة على أقراص.
- مراكز الكمبيوتر، وتتضمن برامج تربوية جذابة يستخدمها الطلاب لتدريب مهارات القراءة وبرامج للكتابة مثل ميكروسفت وورد Microsoft Word والتي يمكن للطلاب استخدامها في كتابة المقالات ويمكن للطلاب التواصل مع مواقع على الشبكة العنكبوتية.

ومن المهم الإشارة إلى أنه حتى عندما تستخدم هذه المراكز لاستكشاف محتوى يرتبط بفرع من فروع المعرفة غير اللغة الإنجليزية (مثلًا، عندما تحمل اسم «مركز الرياضيات»)، فإنها دائمًا ما تتعلق بالطلاب في استخدامهم شكلًا ما مهم من أشكال تعلم القراءة والكتابة: الحديث إلى زميل، الاستماع إلى شريط صوتي، تسجيل نتائج على الحافظة، قراءة تعليمات، إلخ.

ونحن نرى أن مثل هذه المراكز تمثل تنظيمات بنيوية مرنة من الممكن أن يستفيد منها الأشخاص ذوو التوحد وذوو الإعاقات الأخرى؛ لأن هذه التنظيمات، مثل

ورش العمل ونوادي الكتاب، تسمح للطالب باختيار النشاط الذي يرغب في ممارسته، لذا فهي تأخذ في الاعتبار الميول ونواحي القوة الفردية. وهي أيضًا تقوم على جماعات صغيرة يعمل أفرادها سويًا في حجرة الدراسة، لذا فهي ليست موضع خشية بعض الطلاب. وهي أيضًا تتبع المبادئ التربوية التي تساعد المربين في شخصنة التعليم، إذ إنه ليس من الضروري أن يُكلف كل الطلاب بنفس المهام. وهذه الأنظمة مثالية أيضًا في استخدامها في الصفوف المدمجة حيث تسمح للمعلمين بالعمل مع جماعات صغيرة أو أفراد من الطلاب (خصوصًا إذا كنت تستخدم نموذج التدريس المشترك). مثلًا، يمكن لمدرس التعليم العام أن يقوم بالمرور على جماعات الطلاب في المراكز أو المواقع للتوجيه أو تسهيل مهام أخذ الأدوار وفي نفس الوقت يقوم مدرس الدعم أو التربية الخاصة بمساعدة الطلاب الذين قد يكونون في حاجة إلى تعديل في صياغة الأسئلة أو المواد أو التدريس. وكذلك يمكن لمعالج النطق والكلام أن يساعد طلاب نادي الكتاب في النطق الصحيح لما يناقشونه من شعر في الوقت الذي يلاحظ مدرس التربية العامة الطلاب في المراكز الأخرى ويسجل ملاحظاته.

وبالإضافة إلى إلقاء الضوء على كل هذه المزايا للمراكز، نقدم إليك بعض التحذيرات التي عليك أخذها في الاعتبار عند تصميمها. قد تكون المواقع التعليمية في حجرة الدراسة للطلاب ذوي طيف التوحد مرهقة جدًّا (وأيضًا للطلاب ذوي خصائص تعلمية أخرى) إذا كانت عمليات الاختيار والتفاعل داخل هذه الأنظمة غير واضحة أو إذا كان الطالب غير مهيأ أن يعمل مستقلًّا داخلها. فلنفكر، مثلًا، إذا كان الطالب ذا صعوبات حسية فقد لا يتحمل ما يحدث من ضوضاء وفوضى عندما يتنقل الطلاب من مركز إلى آخر، ولهذا السبب فنحن نوصي بأن يكون هناك جدولًا يصوّر حركة الطلاب من مركز إلى آخر ويوفر تعليمات واضحة لكل الطلاب عن توقعاتك عن عملهم داخل كل مركز وبينها. (انظر فونتس وبينل Fountas & Pinnell [١٩٩٦م]، وهو أحسن وصف لكيفية تدريس الطلاب على العمل المستقل في المراكز التعليمية.) ويمكنك تجربة ذلك أولًا مع أفراد من الطلاب

ممن يحتاجون إلى مساعدة إضافية حتى ترى ما سيكون عليه الحال إذا ما شاركوا في مركز مع مجموعة من الطلاب.

ونوصي أيضًا أن تفكر بحذر في كيفية إيصال توقعاتك الخاصة بإنجاز الطلاب للمهام. رغم أن المعلمين الذين يستخدمون المراكز غالبًا ما يوجهون كل الطلاب لإكمال كل المهام (ليس بالضرورة أن تكون بنفس الترتيب أو في نفس الفترة من الوقت)، ولكننا لدينا ملاحظات على هذا الإجراء. أن تطلب من الطلاب الذين يحاولون بكل جهدهم تعلم القراءة والكتابة أن ينجزوا نفس العدد من المهام مثل زملائهم ذوي الخبرة في هذا المجال تكون بذلك مستخدمًا لأسلوب تدريس غير مطابق لتمايز المتعلمين، حتى ولو استكملت هذه المهام في جلسة واحدة أو في أكثر من جلسة في عدد من المراكز. إن إعطاء الطلاب الأقل قدرة وقتًا أكثر لإكمال نفس العدد من المهام يعني فرصة أقل لهم كي يقومون بشيء من اختيارهم. ولتجنب هذه المسالب فقد يمكنك استخدام مهمة من مهام المركز وهو نموذج مثل الذي يمكنك أن تراه في شكل (٣-٣) والذي يحدد للأفراد توقعات متعددة خاصة بالمركز بينما يظل يؤكد على أن كل الطلاب سوف يشاركون في عدد صغير من المهام العامة الأساسية. انظر شكل (٣-٣) فإنه يحتوي على قائمة من الأفكار لمواءمة المراكز والمواقع بأسلوب أكثر عمومية.

استخدم إستراتيجيات مرنة لتقسيم الطلاب إلى مجموعات.

بقدر مساندتنا للأبنية التنظيمية التي عرضناها في القسم السابق للطريقة التي تربط بها الجوانب المختلفة للغة وتستثير التفاعل بين الطلاب وتسمح بالممارسة الفعالة للقراءة والكتابة، نريد أن نوضح أن معظم الطلاب ـ سواء العاديين أو من هم ذوي إعاقات ـ لا يستطيعون تعلم كل ما يحتاجون إلى معرفته عن القراءة والكتابة من مجرد المشاركة في هذه الأبنية فقط. ستحتاج الأغلبية العظمى من الطلاب أن يستخدم معلموهم أساليب التدريس التقليدية أي التدريس لكل طلاب الصف في نفس الوقت والتي تسمح بشروح واضحة لعمليات معينة للقراءة والكتابة (دوفي Duffy ٢٠٠٣م) من خلال التفكير بصوت مرتفع واستخدام

العروض والتدريب الموجه بواسطة المعلم، والتي لا تتوفر في الأبنية المرنة التي سبق مناقشتها. والأكثر من ذلك، أن الطلاب الذين لديهم فجوات في معارفهم الأساسية أو في مخزون مهاراتهم سيحتاجون إلى دعم إضافي في تعلمهم للقراءة والكتابة ـ وأكبر الظن أن هذا الدعم سيُقدم في جماعة صغيرة أو في جلسات فردية ـ حتى يُسرع بتقدمهم، فالطالب الذي لم يستطع، بعد وصوله للمستوى السابع، أن يعرف ما يمكن توقعه من محتوى بعد قراءته للعناوين الفرعية في كتاب، فإن من غير المحتمل أن من الممكن اكتساب هذا الفهم من مشاركته القراءة مع زميل له.

نموذج لمهمة مركز

الطالب	المركز	تاريخ الإكمال
جورجيا	١. مركز الكمبيوتر (استكشاف موقع على شبكة المعلومات عن اليابان مرتبط بوحدة في العلوم الاجتماعية). ٢. مركز الاستماع. ٣. مركز من اختيارك من مركز الاحتمال «مركز الشعر. ومركز الكتابة».	
أوليفر	١. مركز الكمبيوتر (استكشاف موقع على شبكة المعلومات عن اليابان مرتبط بوحدة في العلوم الاجتماعية). ٢. مركزين من اختيارك من مركز الاحتمال، مركز الاستماع ومركز الشعر ومركز الكتابة.	
جافييه	١. مركز الكمبيوتر (استكشاف موقع على شبكة المعلومات عن اليابان مرتبط بوحدة في العلوم الاجتماعية بمساعدة زميل، ديمتري). ٢. مركز الكتابة (من الممكن استكماله أثناء وقت ورشة العمل غدًا بمساعدة فردية إذا دعت الحاجة). ٣. مركز من اختياره، إذا كان لديه وقت.	

شكل (٣-٣) عينة نموذج لمهمة مركز متمايز وفقًا لاحتياجات الطالب الفرد في صف مستوى خامس

جدول (٣-٣) مواقع/ مراكز: مواءمات لمتعلمين متنوعين

اسمح للطالب ذي التوحد بالتنقل من مركز إلى آخر مع شريك وبذلك سيكون قد اكتسب دعمًا في اتجاهات القراءة وإكمال المهام.
وفر جدولًا لتنظيم تغيير المراكز، قد يحتاج بعض المتعلمين فقط إلى قائمة لتذكيرهم بأي المواقع عليهم زيارتها (مثلًا، الكمبيوتر، العمل مع الكلمات) بينما طلاب آخرون قد يحتاجون إلى جدول مصوّر يبين صورًا للمواقع.
تأكد من توفير توجيهات واضحة في كل موقع، للطلاب ذوي الإعاقات، وكذلك للمتعلمين الصغار، ومن المفيد إعداد توجيهات بالصور أو توجيهات مسجلة.
ليس من الضروري أن يزور كل الطلاب كل المواقع. أنشئ مركزًا يسمح للطالب ذي التوحد أن يمارس مهارة مستهدفة على برنامجه التربوي الفردي (مثلًا، أن يتعلم كيف يبرمج أداة التواصل التي يستخدمها)، واسمح للطلاب الآخرين من المجيء إلى هذا الموقع.
ادعو رفاقك في التدريس المشترك إلى المجيء إلى حجرة الدراسة عند استخدامك للمواقع. هذا هو الوقت المثالي لأخصائي العلاج المهني لمساعدة الطلاب في أدائهم للكتابة ولأخصائي علاج النطق والكلام لتقييم تواصل الطالب، واجعل مكان هذا المتخصص في الموقع حتى يمكن للطلاب الاستفادة من خبرته.

وإذا كان طالبًا في المستوى الدراسي الرابع لا يعرف أن الكلمات التي تتكون من حرف ساكن ثم حرف متحرك ثم آخر ساكن تُنطق بحرف متحرك قصير (في اللغة الإنجليزية)، فإن أحسن مكان لاكتساب هذه المعرفة ليس في مناقشة قصة في نادٍ من نوادي الكتاب التي يوجهها طالب أو من معلم في فترة من فترات التفكير بصوت مرتفع (من المحتمل أن معظم الطلاب في صف متنوع من صفوف المستوى الرابع لا يحتاجون أو قد لا يستفيدون من هذه المعلومات).

في مثل هذه الحالات، نرى أن التقسيم المرن للطلاب إلى مجموعات ـ جماعات مؤقتة على أساس احتياجات التدريس المختلفة للطلاب ـ كأسلوب يستخدمه المعلمون للمساندة المستمرة لنمو الطلاب وتقدمهم (فلد ولاب وفلد وناجل Flood, Lapp, Flood & Nagel، ١٩٩٢م؛ أوبتز Opitz، ١٩٩٩م). في العديد من الصفوف حيث يحدث هذا التقسيم، يجلس المعلم مع الطلاب المحددين بينما يعمل باقي الصف بجدية باستخدام إحدى الأبنية المرنة السابقة. ويوضح الجدول رقم

(٣-٤) من «فلد» وزملائه (١٩٩٢م) الطرق التي ينظم بها المعلمون هذه المجموعات لتكمل الطرق التي يوجهها المعلم وكذلك الأبنية المرنة التي سبق مناقشتها.

وعلى أية حال، نريد أن نوضح أن تأييدنا لتقسيم الطلاب إلى مجموعات مرنة يجب ألا يُفسر على أنه تأييد للنموذج التقليدي لتقسيم الطلاب بناء على القدرات والذي يقسمهم إلى جماعات مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة ويُبقي عليهم في هذه الأفواج إلى نهاية فترة تدريس القراءة. وقد كان هناك قدر هائل من الدراسات على مدى فترة من الزمن عن جماعات القدرة في القراءة وقد أظهرت المشكلات الآتية في هذا النموذج:

- الجماعات القائمة على القدرة لا تساعد التحصيل.
- بمجرد إلحاق الطالب بمجموعة قدرة منخفضة، من النادر أن يرتقي إلى مجموعة قدرة أعلى في سنوات دراسته.
- الطلاب في مجموعات القدرة المنخفضة يتلقون فرصًا أقل للقراءة وتعليمًا أقل في التفكير النقدي عن زملائهم في جماعات القدرة المرتفعة.
- تُضار ثقة الطلاب بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم بوضعهم في جماعات القدرة المنخفضة.
- أعضاء جماعات الأقلية هم الأكثر احتمالًا لوضعهم في جماعات القدرة المنخفضة من زملائهم في الجماعات السائدة (فونتس وبينل Fountas& Pinnell، ١٩٩٦، ص ٩٧).

من وجهة نظرنا، أن تقسيم الطلاب على أساس القدرة من أكثر العوامل المسهمة فيما يسميه «ستانوفتش» Stanovich (١٩٨٦م) «تأثير ماثيو» the Matthew effect، اتساع فجوة التحصيل بين القراء الجيدين والضعفاء خلال ترقيهم من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى، والتزامنا بمدارس أكثر احترامًا لمبادئ العدل والمساواة يتطلب منا أن نتحدث ضدها.

وفي الوقت نفسه نرى دليلًا على أن بعض الطلاب المصنفين ذوي احتياجات خاصة لا يتلقون تدريسًا مناسبًا لتعلم القراءة والكتابة، حتى في الصفوف المدمجة،

لأن أهداف معلميهم لهم محدودة في التثقيف أو القراءة الثقافية (مثلًا، معرفة الحقائق في رواية أو قصة معينة) بدلًا من قدرتهم على أن يقرءوا ويتفاعلوا مع الكتب وهم مستقلون، وغالبًا ما يقضي هؤلاء الطلاب وقتًا طويلًا مع كتب من الصعب عليهم قراءتها، ولا يتلقون تدريسًا يعينهم على تناول هذه الكتب أو غيرها، لا الآن أو بعض فترة في المستقبل.

ونود أن نوضح أننا نرى قيمة في مشاركة كل الطلاب في الأنشطة التعليمية التي تركز على تعلم القراءة والكتابة عند مستوى سنواتهم الدراسية، حتى وإن لم يستطيعوا قراءة هذه الكتب بأنفسهم، ولكن الاستماع إلى قصة ليست كقراءتها مستقلًا، وخبرتنا الشخصية مع ما أشارت إليه نتائج الدراسات عن متعلمي القراءة والكتابة ذوي الإعاقات الأقل حدوثًا (مثلًا، عمل كرس كليور Chris Kliewer (١٩٩٨م) على القراءة مع طلاب ذوي متلازمة داون) أقنعنا أن الأخير وهدف أكثر طموحًا يمكن تحقيقه لمتعلمين أكثر بكثير مما كنا نظن.

جدول (٣-٤) العوامل المسهمة في التقسيم المرن للطلاب

الأسس الممكنة لتقسيم المتعلمين إلى جماعات
- تنمية المهارات
- الميول
- عادات العمل
- المعرفة المسبقة بالمحتوى
- المعرفة المسبقة بالإستراتيجيات
- المهمة/ النشاط
- اجتماعي
- عشوائي
- اختيار الطالب
التكوينات الممكنة للجماعات
- أفراد

- مجموعات من ٣
- مجموعات صغيرة (من ٣ إلى ٤)
- مجموعات أكبر (من ٥ إلى ١٠)
- نصف الصف
- كل المجموع

الأشكال الممكنة لقيادة الجماعات

- بقيادة المعلم
- بقيادة طالب
- بالتعاون

المواد الممكنة للجماعات

- نفس المادة لكل الجماعات
- مستويات مختلفة من المادة بنفس الفكرة
- أفكار مختلفة في نفس الموضوع
- موضوعات مختلفة

من فلدو لاب وفلد وناجل Flood,J., Lapp, D., Flood, S. &Nagel, G. (١٩٩٢م، إبريل) هل من المسموح به تقسيم الطلاب إلى مجموعات؟ استخدام أنماط مرنة لتدريس فعال. معلم القراءة، ٤٥ (٨)، ٦٠٨- ٦١٦، أعيد طباعتها بتصريح من الجمعية الدولية للقراءة.

أحيانا ما يقول لنا الزملاء بحسن نية ـ عندما نعلن عما يؤرقنا ـ أنهم قد يفضلون بقاء الطلاب في صفوف مدمجة التي لا تبرز افتقارهم إلى مهارة القراءة والكتابة عن نفيهم في الصفوف المنعزلة التي تركز على اكتساب تلك المهارة المتميزة. ونحن لا نخالفهم، إلا أننا لا نرى لماذا حتى هذا الاختيار بين إما هذا أو ذاك. إن تقسيم الطلاب إلى مجموعات مرنة موجهة بتقييم مستمر في صفوف التعليم العام، مع تدخل أخصائي تعليم القراءة والكتابة كلما دعت الضرورة، من الممكن أن يسمح للمتعلمين بالمشاركة في صف ذي حيوية يجمع بين مجموعة متنوعة من الطلاب، بينما يتلقون تعليمًا مناسبًا لمستويات مهارتهم (انظر جدول (٣-٥) لأفكار عن كيف تمايز التدريس دون الحاجة إلى أخذ الطلاب فرادى من صفوف التعليم العام). وكما

نرى، هذا الاختيار هو الوحيد الذي ينجز وعد التعليم الشامل أو المدمج في صفوف يُنظر فيها إلى كل الطلاب باعتبارهم مثقفين.

جدول (٣-٥) أفكار للوفاء باحتياجات متعلمين متنوعين دون حاجة إلى مغادرة الصف المدمج

التدريس المشترك عندما يتواجد معلمان للقيام بالتدريس، من الممكن تمييز الأدوار، وتنخفض نسبة عدد المعلمين إلى الطلاب، ومن الممكن تهيئة التدريس ليوائم احتياجات عدد كبير من الطلاب. وأثناء الوقت الذى يعمل فيه الطالب، يمكن أن يتنقل المعلمون في حجرة الدراسة للتعامل مع الاحتياجات الفردية للطلاب وتقديم المساعدة لهم إذا دعت الحاجة.
علاج متكامل عندما يدخل المعالجون، الأخصائيون الاجتماعيون والمرشدون ومقدمو الخدمات ذات العلاقة من المهنيين الآخرين صفوف التعليم العام، يستفيد كل المتعلّمين. عندما بدأ «ناثان»، طالب ذو توحد، يتلقى خدمات في النطق والكلام في صفه بالسنة الأولى، تمكّن من أن يدرس نفس القصص مثل زملائه بينما اكتسب ما هو في حاجة إليه من قدرات في مجال إخراج الكلمات والنطق الصحيح بها. وقد استفاد أيضًا معالجه في النطق والكلام من خبرتها حيث بدأت تقوم بدور المعلّمة لمجموعة صغيرة لأطفال في سن الست سنوات. وقد تعلمت طرقًا جديدة لتدريس «ناثان» مهارات التواصل، وبعد ملاحظة معلمة الصف في حجرة الدراسة، اكتشفت طرقًا جديدة للتدريس باستخدام إستراتيجيات قائمة على المعايير وأخرى مرتبطة بالمنهج.
التدريس المستقل أحيانًا، يؤخذ الطلاب من صفوفهم لتعلم مهارات جديدة؛ وأحيانًا أخرى لممارسة مهارات كانوا قد تعلموها من قبل، هناك العديد من الطرق التي يمكن للمتعلمين توجيه تعلمهم في حجرة الدراسة: باختيار عمل من ملف المعلم يكون قد أعده هو، يمكنهم اختبار أنفسهم باستخدام الكروت، أو أن يلعبوا ألعابًا فردية مثل الكلمات المتقاطعة، أو استخدام برامج الكمبيوتر.
مساندة زميل قبل أن يخرج الطلاب خارج حجرة الدراسة للتدريس أو ممارسة مهارة، على المعلمين دائمًا الأخذ في الاعتبار استخدام زميل للمساندة أو التدريس للوفاء باحتياجات الطالب. وقد استجابت إحدى المدارس للدعم الفردي بمزاوجة كل الطلاب مع شريك في جزء من اليوم

المدرسي الذي كان صعبًا وغير مألوف للطلاب: العمل على برنامج جديد للكمبيوتر. كلا الطالبين كانا يتعلمان شيئًا جديدًا، لم يكن أي منهما لديه معرفة أو مهارة أكثر من الآخر.

وقت للدراسة

تقريبًا في كل حجرة دراسة (بما في ذلك تلك التي بالمدارس الثانوية) يخصص المعلمون جزءًا من اليوم المدرسي أو الأسبوع للعمل الفردي، العمل على مشروع، أو التعلم مع زميل. وإذا خطط المعلمون مسبقًا، يمكن أن يكون هذا الوقت لكي يقابل أي متعلم شخص ما للمزيد من المساندة أو الدعم (مثلًا، معلم تربية خاصة، أخصائي عيوب نطق وكلام، معلم متخصص في تدريس المتفوقين، متخصص القراءة، متطوع من الآباء، أخ أكبر أو مدرس عام).

مايز في تدريسك (لكل طالب أسلوب معرفي مميز).

في دوريتهم الخاصة بالصف المدمج، استخدم «ماري دونت جونسون» و«شيري هنشو كوردن» Marry Donnet Johnson & Sherry Henshaw Cordon مواءمة بسيطة التي استخدموها مع «بيس» Pace، طالب ذو توحد، أثناء وجوده بالحضانة:

كان لكل طالب قاموس مصوّر في كراسة وكان يرسم فيه كل أسبوع. فمثلًا، على مدى الأسبوع، سيرسم الطفل عددًا من الصور لكلمات تبدأ بالحرف «b» في الصفحة الخاصة بهذا الحرف. وحيث إن «بيس» Pace لم يكن يستطيع الرسم بعد، كان من المسموح له أن يختار صور الحرف «b» من مجموعة صور سبق قطعها والتي صوّرت الكلمات التي تبدأ بالحرف «b» وكذلك صورت أشياء تبدأ بصوت أو صوتين آخرين، وهذا على الأقل قد يعطيه فرصة التدريب على إنتاج صوت الحرف، وتحديد الكلمات التي تبدأ أو لا تبدأ بالحرف، ولصق الصور في صفحات كراسته. (٢٠٠٤م ص ١٦٤).

وقد واءم هؤلاء المعلمون أيضًا التوقعات (مثلًا: الطلب من «بيس» Pace أن يتعرف على قواعد حجرة الدراسة بالتدريج)، بيئة الصف (مثل، توفير ركن هادئ للعمل فيه كلما دعت الحاجة، رسم خطوط على الأرض لتوضيح مكان وقوفه في الصف)، ودعم شخصي (مثل، استخدام زميل لتدريسه ويساعده في الصف). ويصور هذا المثال كيف أن المواءمات المصممة بدقة لا تحتاج أن تكون معقدة أو

مضيعة للوقت، وبالطبع، بعض أساليب الدعم تحتاج إلى وقت أكثر وإبداع ولكننا وجدنا أن هذا العمل يصبح أسهل بالتدريب، ولا شك أن كل الطلاب يستفيدون إذا ما حاولنا الاستجابة للحاجات الفردية.

وللأسف، غالبًا ما لا تكون عملية المواءمة هذه وتمايز التدريس موجودة في البرنامج التربوي للطلاب ذوي الإعاقات. وقد تكون نتائج ذلك مؤسفة. وغالبًا ما يُحكم على الطلاب ذوي التوحد بالفشل في الصفوف المدمجة بأن يُتوقع منهم أن يتعلموا وينتبهوا ويتفاعلوا دون وجود المواءمات المناسبة. قد قالت أم نعرفها أن وضع طفلك في صف مدمج بدون تدريس متمايز مثل «دعوتك إلى حفل دون إعطائك ملعقة لتأكل بها». وحتى الطالب ذي التوحد وبأقل قدر من عيوب التواصل والتفاعل الاجتماعي وفروق التعلم من المحتمل أن يحتاج إلى مواءمة لتدريسه، ولهذا الهدف، فنحن نقدم أمثلة عن كيف يمكن للمعلمين أن يُحدثوا هذا التعديل والمواءمة في البيئة التعليمية، «يدفاري سولنر»Udvari- Solner (١٩٩٦م).

بيئة وجو حجرة الدراسة

«جي» Guy، شاب ذو إعاقات، دائمًا ما يعطل الصف؛ لأنه يصل متأخرًا، ويجهد ليجد مكانًا لنفسه ليجلس، وغالبًا لا يُحضر ما يحتاج إليه من أدوات للدرس. ورغم أن بعض أعضاء فريقه أنشئوا مواءمة بسيطة لتشجيعه أن ينجح، إلا أن تحقيق هذا ليس بالأمر السهل:

بعد مناقشة بين والدته ورئيسة الاحتياجات الخاصة تقرر أن يحدد له مقعدًا خاصًا به ليجلس عليه في كل درس ومن المستحسن أن يكون في نهاية الصف حتى لا يزعج باقي الطلاب، وفي كل حجرة دراسة يوضع له الحد الأدنى مما يحتاج إليه من الأدوات الضرورية لاستخدامها في الدرس (أوراق وقلم ومسطرة). ووافق بعض معلميه على تطبيق هذه المقترحات ولذا تقدم سلوك «جي» معهم بشكل ملحوظ وبسرعة. ورفض معلمون آخرون تغيير ممارسات التدريس المترسخة على مدى السنين، وفي هذه الصفوف ظل سلوكه مزعج. (هاولن Howlin، ١٩٩٨م، ص ٢٤٤).

أحيانًا، كما في موقف «جي» Guy، سيحتاج المعلمون إلى إدخال تغييرات على البيئة التعليمية نفسها، بما في ذلك اختيارات جديدة لجلوس الطلاب في حجرة الدراسة،(مثلًا، كراسي متأرجحة، ووسائد للجلوس)، تغيير الإضاءة (مثلًا، إطفاء مجموعة من الأضواء، أو استخدام لمبات موجهة بطريقة معينة)، أو التقليل إلى أدنى حد من الصوت والمشتتات (توفير مقعد مغلق لمن تدعو حاجته إليه، أو إحاطة أماكن معينة بمواد عازلة للصوت كموقع القراءة بالصف). وقد تدعو الحاجة إلى مواءمات أيضًا فيما تتطلبه حجرة الدراسة والتوقعات والجو. فمثلًا، في دراسة لطلاب ذوي توحد في الصفوف المدمجة أجرتها «بولا» وزميلة لها، أنشأت المعلمة ثقافة في صفها تسمح للطلاب أن يُظهروا فروقهم الفردية دون أن يراهم الآخرون باعتبارهم مختلفين أو ذوي سلوك صعب:

عندما رتّب الطلاب أنماط المكعبات، وتدربوا على تكوين حروفهم، وقرءوا قصصهم، كانت «أنا» Anna تحدث أصوات (هموو.. هموو) مع نفسها. من وقت لآخر هذا الصوت أصبح مرتفعًا، ولو أن الطلاب الآخرين لم يبدُ أنهم كانوا مشتتين بهذا الصوت، والحقيقة أن لا أحد من الطلاب بدا مشتتًا ولا حتى مدركًا لصوت «أنا» Anna. [المعلم] علق على هذا قائلًا، «أصبح كل ذلك الآن جزءًا عاديًا من الصف. أنتم تعرفون أنAnna «أنا» يصدر منها هذه (الهمهمة) وأحيانا تصرخ. عندما تصرخ بصوت مرتفع يمكننا أن نهدِئَها بالحديث إليها عما نقوم به ولكنها أحيانًا تتمشى أو تذهب إلى الأرجيحة ثم تعود لتُنهي ما كنا نقوم به». (كاسا – هندركسون وكلوث Kasa-Hendrickson &Kluth، ٢٠٠٥م، ص ١٠ -١١).

وهذا الصوت والغناء الذي كان حدوثهما معتادًا في هذا الصف لم يعتبرا من المعطلات، ولكن كجزء من كيف أن بعض الطلاب يتفاعلون مع الآخرين في الصف. الطلاب ذوو التوحد في هذا الصف الذين لا يستطيعون الحديث (والبعض ممن لم يكونوا ذوي توحد) كان يصدر منهم هذا الصوت «هموو»، أو كانوا يترنمون بالأغاني أو يقفزون أو يترنحون في مقاعدهم؛ وعندما لم يزعج كل هذا الآخرين، كانوا يتجاهلونها أو يتقبلونها، وكان ـ البعض ـ يقدرونها. واختيار

أن نسمح لهذه الحركات أن تستمر وأن ننشئ خبرات صفّية حيث تصبح استجابات وسلوكيات وحركات مختلفة، عادية ومقبولة، كان مكونًا مهمًّا لهذا الصف.

إستراتيجيات التدريس

ويوضح مثالًا آخر من نفس الدراسة كيف أن معلمة للصف الثاني، «جاكي هولدر» Jackie Holder، استخدمت إستراتيجيات التدريس لكي تدعم مشاركة «شانتل» Shantel، طفلة ذات توحد، استخدمت السيدة «هولدر» إستراتيجيات مختلفة لجذب انتباه وتحدي «شانتل» بما في ذلك إنشاء كروت وامضة للدرس، واستخدام المدح والتغذية الراجعة المحددة، وتشجيع دعم الزملاء. وبينما جلس الطلاب حول المنضدة، أخذ كل دوره في قراءة قسم من الدرس ثم اختار كلمة بعد نطقها من مجموعة كلمات والتي تتفق مع الجملة ثم حدد صوت المزج التي بدأت به الكلمة:

عندما كان دور «شانتل» أشارت إلى الكلمات بينما قرأتها زميلتها المجاورة لها بصوت مرتفع، وكانت جملتها، «الولد ـ الجيتار»؛ لأن «شانتل» لم تستطع أن تضع دائرة حول الكلمة أو أن تكتبها في المربع الموجود، كانت «جاكي» قد كتبت الاختيارات الممكنة على كروت مفهرسة، وكُتبت كل كلمة بلون مختلف، وضعت الكلمات أمام «شانتل» وقالت: (حسنا «شانتل»، أريد منك أن تختاري الكلمة الصحيحة وتعطيها إلى «لورين» [الطالبة التي تجلس بجوارها]). بدأت «شانتل» تنظر إلى كل كلمة. واستمرت «جاكي» تشجعها في الاختيار بقولها: (هذا صحيح «شانتل»، أنا ألا حظ أنك تنظرين، حسنًا. أرى أنك تتوقفين عند كلمة. يبدو أنك تنظرين إلى الكلمة الصحيحة. اختاري الكلمة الصحيحة. اختاريها). ووصلت «شانتل» واختارت الكلمة. ثم بعد ذلك أعطتها إلى «لورين». واستمرت «جاكي»، (شانتل، ما الحرف الذي تبدأ به كلمة (...)؟) ثم وضعت «جاكي» ثلاثة حروف على المنضدة واستمرت في تشجيع تلميذتها الصغيرة حتى بعد أن توقفت «شانتل» عن الحركة لبضعة لحظات. فبدلًا من افتراض أن «شانتل» لم تعرف الإجابة؛ لأنها لم تستجب في الحال، قالت المعلمة ببساطة: (هذا صحيح، أنت تبحثين عن الثلاثة

حروف، هذا حسن، اختاري الحرف الصحيح)، وعند هذه النقطة، التقطت «شانتل» الكارت الصحيح وأعطته إلى شريكتها. (كاسا – هندركسون وكلوث Kasa-Hendrickson & Kluth، ٢٠٠٥م، ص ٨).

بهذه المساعدة المتخفية ولكنها مع ذلك مهمة، استطاعت «شانتل»، الطفلة التي وُصفت بأن لديها إعاقات واضحة، أن تجيب إجابة صحيحة في كل من الثلاث فرص التي أعطيت لها. والإستراتيجيات الأخرى التي يمكن أن يستخدمها المعلم تتضمن توفير تدريس من خلال قنوات متعددة (مثلًا، بالحديث والصور)، النمذجة، أن تكون واضحًا فيما تعطيه من توجيهات وما تطلب عمله، توفير تغذية راجعة مفيدة، وتكييف شرح الدرس من حيث سرعة إلقائه أو التأني فيه لما يحقق الوفاء باحتياجات كل الطلاب.

الأهداف والمعايير

وأسلوب آخر للتمايز نُعلي من شأنه هو مواءمة الأهداف والمعايير، وهذا يعني ببساطة أن معلّمي الصفوف المدمجة قد يضعون وهم على ثقة تامة أهدافًا مرتبطة بتعلم القراءة والكتابة الموجهة للطلاب من غير ذوي الإعاقات ولكنها مناسبة للاحتياجات التعلمية الفردية، مثلًا: كان من المفترض أن يتعلم طلاب الصف الخامس أن يكتبوا لقراء متعددين مع نهاية العام. وكان لـ«روس»، وهو ذو توحد، نفس الهدف، لكنه طُلب منه أن يكتب لثلاثة فقط (بدلًا من الستة لزملائه الآخرين). والأكثر من ذلك، احتوت كتابته إما على إنشاء وثيقة أو ترتيب جُمل أنشأها زملاؤه. انظر جدول (٣-٦) لأمثلة أكثر لمواءمة معايير تعلم القراءة وتسجيل تقدم الطالب «روس» Ross.

المواد

مجموعة كبيرة من المواد يجب أن تكون جزءًا من حجرة الدراسة التي تتبنى مبدأ الدمج ويمكن لهذه المواد أن تُحدث الفرق، بالنسبة لبعض الطلاب، بين مجرد الحضور والمشاركة الفعالة. فالطالب ذو التوحد، على سبيل المثال، إذا كان لا يستطيع إجادة الكلام، قد لا يمكنه المشاركة في الغناء الجماعي لقصيدة ما لم توجد له

أداة تواصل معززة لتساعده. ومن الممكن تغيير أو تطوير المواد التي قد تكون موجودة بالفعل حتى تصبح ممكنة وسهلة الاستخدام. ومن الممكن أيضًا الحصول على مواد جديدة لمتعلم قد يحتاج إلى شيء مختلف عن تلك الأشياء المتوفرة في حجرة الدراسة. وقد حدث أن عملت «بولا» Paula مع طالبة في المستوى الثالث كانت تفضل أن تكون الكلمات التي ستتعلمها بارزة حتى يمكنها أن تحسها باللمس (انظر جدول (٣-٧). للمزيد من الأفكار عن تمييز المواد وفقًا لاحتياجات الطلاب).

من الاهتمامات الأولية لدى المعلمين، بالطبع، في هذه الفئة من المواد هي الكتب. كتب من أنواع مختلفة، ومستويات قراءة مختلفة، وحتى شكل مختلف (مثلًا، نسخ من الجرائد على ورق مقوى في مقابل القراءة من الشبكة الإلكترونية) يجب أن تتوفر لكل الطلاب.

جدول (٣-٦) أمثلة من طرق مواءمة معايير تعلم القراءة والكتابة والتقييم للطالب «روس» Ross:

المعيا ر	المعيار بعد المواءمة	التقييم
سيستطيع الطالب استخدام ميكانيكيات وأعراف اللغة	عند استخدام (ألفاسمارت) لنسخ جمل من السبورة سيضع «روس» علامات الترقيم (النقطة والفاصلة..إلخ)	احتفظ بعينتين من العمل أسبوعيًا.
سيميز الطالب الحقائق من الآراء فيما يقرأ	عند إعطائه فقرة من كتاب ليقرأها سيشير «روس» إلى حقيقة في الفقرة.	وفر لـ«روس» فرصة للتدريب على هذه المهارة أثناء فترة العلوم. سجل عدد مرات إجاباته الصحيحة
سيشير الطالب إلى العناصر الأدبية في القصص (مثل، الشخصيات، الأماكن..إلخ)	باستخدام الكمبيوتر، سينشئ «روس» خريطة قصة تحتوي على ثلاثة أحداث.	إطبع واجمع الخريطة من كل قصة. راجع مع «روس» مع تغذية راجعة.

جدول (٣-٧) تمييز مواد التدريس للصفوف المدمجة

بالإضافة إلى استخدام.....	حاول
الكتب	كتب معدلة (صفحات مغطاة بالبلاستيك لسهولة القبض عليها، إعادة كتابة المادة المطبوعة لجعل المفردات أصعب أو أقل صعوبة، استبدال صور شخصية بالرسوم في الكتاب)، مواد أخرى للقراءة (مجلات، إعلانات، إرشادات فنية، كتب هزلية) كتب إلكترونية / كمبيوتر، كتب مسجلة للاستماع، معلقات، أفلام.
أقلام /	كمبيوتر (برامج للكتابة على الكمبيوتر)، وسائل اتصال، آلات كاتبة، أختام (بلاستيك صور، أو حروف أو كلمات)، حروف أو كلمات ممغنطة، مقابض للأقلام، مرشد للحروف.
أقلام ملونة	برامج للرسم على الكمبيوتر، ألوان للرسم على الورق، مواد «حسية» للرسم (كريم الحلاقة)، ملصقات، أقلام فحم، مكعبات.
أوراق عمل	أوراق مُهيأة (مطبوع عليها المعلومات المهمة والتوجيهات بحروف كبيرة)، سبورة صغيرة، عاكس للصور والمعلومات.

من كلوث .Kluth,P (٢٠٠٣م). «ستحب هذا الطفل» تدريس الأطفال ذوي التوحد في الصف المدمج (ص ١٩١) أعيد طباعتها بتصريح Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.:

وللعديد من الأغراض، ورغم أن هذه التوصية قد تبدو بديهية للبعض، إلا أن إحدى زميلاتنا لم تقدر حجم المواد التي شعرت بالاحتياج إليها إلا بعد أن تعاملت مع طالب يحب أن يقرأ صناديق السيريال أكثر من أي مطبوع آخر قدمته إليه خلال السنة الدراسية. ولكي توفي بحاجته، فقد جمعت الكثير من الصناديق وصممت خبرات تعلمية حولها.

وبالمثل، فقد قيل عن «كيم بيك Kim Peek»، الرجل ذو التوحد، والذي أوحى بفيلم «Rain Man»، أنه كان يستمتع بقراءة كتب في الأدب الواقعي والأدب الخيالي وعناوين أقراص التسجيل وصناديق مختلفة المحتويات وكتالوجات الموسيقى الحديثة والقديمة وكتب الماناك والموسوعات (بيك Peek، ١٩٩٦م). وقد قالت «دونا وليامز»: إنها كانت مغرمة بقراءة دليل التليفونات خلال طفولتها ومراهقتها.

ورغم أن هذه الأنواع من المواد قد لا تكون هي نفسها التي تستخدم من الحضانة إلى المستوى الثاني عشر، فقد تكون هي مفاتيح التعلم والنمو لبعض الطلاب ولذلك من الممكن اعتبارها ضمن أدوات تعلم القراءة والكتابة.

وقد تحتاج الكتب المستخدمة في حجرة الدراسة إلى أن تُعدل لكي توفي باحتياجات معينة لدى الطلاب. فمن الممكن مواءمة كتب القراءة الأساسية والكتب الأخرى لأفراد معينين. والتغييرات التي يمكن إدخالها على هذه الكتب تتضمن تكبير البنط أو جعلها أقل تعقيدًا أو إضافة رسومات وصور أو حتى إضافة لغة الإشارة، وبالنسبة للطلاب الذين لا يستطيعون قلب الصفحات من الممكن عرض الكتب على برامج الكمبيوتر مثل (بور بوينت)، مثلًا. وهذا يحتاج تصوير صفحات الكتاب على المصور الضوئي (Scanner) ثم لصقها على شرائح العرض. وفي هذه الحالة كل ما هو مطلوب من الطالب الضغط على زر أو استخدام الماوس لكي ينتقل من صفحة إلى أخرى. انظر شكل (٣-٤) الذي يعرض مثالًا عن كيفية مواءمة كتب معينة لمتعلمين من أعمار مختلفة.

عن الفئران والرجال Of Mice and Men (ستاينبك Steinbeck، ١٩٣٧م -٢٠٠٢م)
احتاج معلم في مدرسة ثانوية أن يعدل رواية الفئران والرجال لطالب يقرأ عند مستوى السنة الثانية. من بين مساندات أخرى، استخدمت الآتي:

- قاموس للمفردات المرتبطة بالكتاب (مثلًا، اكتئاب، فدادين).
- تصورات لمفاهيم مختلفة ناقشها الصف بما فيها الماكينات والمزارع والبغال والحديقة.
- منظم للصور المرتبطة بالقصة (مثل، خط زمني ورسم بياني لمقارنة شخصيتين في القصة.
- ملخصات للقصة (صفحة صفحة أو فصل فصل).
- كتاب على قرص مصور للفيلم أو قرص مسجل للاستماع.

الضوء في الغابة The light in the Forest(Richter، ١٩٦٣).
أنشأ فريق من المستوى السادس كتبًا مُعدلة لجزء كبير من الأدب المستخدم في الصفوف، وقد أنشئ الشكل التالي للاستخدام مع أي طالب:

- نسخة باستخدام مفردات متكررة وأقل تعقيدًا.
- نسخة بكلمات مفتاحية واضحة (الهنود، ولد، عائلة، أبيض، صغير، المقيمون).
- نسخة برسومات لكي يستخدمها أي متعلم يريد أن يكتب إنتاجه الخاص للقصة.
- نسخة تبين فقط النص المتكرر مع فراغات للطلاب لكتابة ملاحظاتهم.

الدب القطبي، الدب القطبي، ماذا ترى؟ Polar Bear, Polar Bear, What do you see?
(مارتن وكارل Martin & Carl، ١٩٩٧)
احتاجت معلمة المستوى الأول أن تهيئ الكتاب لطالب ذي قصور بصري ولكنه تعرّف على بعض الكلمات، فأدخلت على الكتاب هذه التغييرات:
رسومات مقواة مع بيان الجوهر.
إضافة حروف بارزة
تكبير النص وإبراز الكلمات المفتاحية (مثل، الدب القطبي) بلون فاقع.

شكل (٣-٤) أمثلة لنص معدل لطلاب ذوي توحد

والمواد الأخرى المهمة لتحقيق نجاح الطلاب ذوي التوحد هي المعينات البصرية، عندما يدرس الطلاب قصة أو رواية يوفر المدرس للطالب ذي الإعاقة (وربما لكل طلاب الصف) خط زمني مرسوم لأحداث القصة، وقد يستخدم رسمًا خاصًا ليبين مقارنة لحقبتين زمنيتين في التاريخ. وقد تستخدم الصور الفوتوغرافية أو الرسومات لتصوير معنى كلمات جديدة (مثلًا، تعرض صورة لشخص غاضب جدًا، ذو وجه أحمر عندما تقدم كلمة يشتعل غضبًا «furious»). ويمكن للطلاب مشاركة إعداد هذه المعينات كي ترتقي بفهم جميع الطلاب وتعطي فرصة لمحبي الفن أن يتألقوا، والمعينات البصرية التي يمكن استخدامها في الدروس تتضمن الأشياء المادية (مثل، نموذج الكرة الأرضية، دمية، نموذج ثلاثي الأبعاد للأذن البشرية)، رسوم بيانية، صور أو رسومات الطلاب أو المعالم على السبورة. والأشياء المصورة بأبعادها الثلاثة مثل النماذج مفيدة بصفة خاصة للطلاب ذوي المشكلات الحركية الذين لا يتفاعلون مع الأوراق والأقلام والكتب بسهولة.

أشكال الدرس

وأخيرًا، يجب أن يمايز المعلمون بين الأشكال التي يقدمون بها الدرس حتى يمكن أن يصل ما يدرِّسونه إلى جمهور المتعلمين غير المتجانس. ورغم أن كل الطلاب يحتاجون إلى أشكال متعددة وحتى إلى بهجة فيما يتلقونه من تدريس وفي خبراتهم التعلمية حتى يبقون على قوة ميلهم ويمارسون ويظهرون مهاراتهم في المجالات المختلفة، ربما يعتمد الطلاب ذوو التوحد أكثر من غيرهم على هذه

الممارسة، وحيث إن معظم المتعلمين الموجه إليهم هذا الكتاب يحتاجون إلى الحركة والتفاعل لكي يتعلموا، وهم يبذلون كل الجهد ليقرءوا ويكتبوا ويتكلموا ويسمعوا بالطرق التقليدية، من المهم إعطاؤهم اختيارات مختلفة للتعلم وتنمية هذه المهارات، وبينما من الممكن أن تكون الأشكال التقليدية للتدريس مثل التدريس لكل طلاب الصف في نفس الوقت أو المناقشة أو العمل الفردي مفيدة، ولكن لا يمكن أن تكون هي الوحيدة لتدريس القراءة والكتابة، ونحن نوصي بأن لا يقتصر استخدام المعلمين على الأبنية التنظيمية المرنة التي سبق وصفها في هذا الفصل ولكن أن يستخدموا أيضًا أشكالًا أخرى مثل الدراما والتقليد والتعلم التعاوني النشط والتدريس القائم على المشروع وحتى تدريس مرتبط با لمجتمع المحلي.

والصفوف التي تستخدم الأشكال المختلفة والشيقة تنعكس صورتها في إحدى الدراسات المحببة إلينا عن المدارس التي تتبنى مبدأ الدمج وتهتم بتدريس القراءة والكتابة، فقد ذكر «فشر وفري» Fisher & Frey (٢٠٠١م) ما حدث مع «ليليان» Lillian، الطالبة في المستوى الخامس والتي حققت نجاحًا في درس من دروس القراءة والكتابة الذي كان مليئًا بالحيوية وجذابًا واجتماعيًّا ومتنوعًا في الأدوار الممكنة التي قام بها الطلاب. وكانت المهمة هي دراسة فترة من الفترات التاريخية للولايات التحدة الأمريكية ثم تصميم «نزهة في حديقة ملاهي amusement park ride» حول هذه الفترة التاريخية. في هذا النشاط التعلمي القائم على مشكلة، أُسند إلى فريق الطلاب الذي سيعمل مع «ليليان» Lillian مجموعة من الكتب حول المعلومات والحقائق التي تميزت بها تلك الفترة التاريخية وشاهدوا أفلامًا ذات صلة بها وحصلوا على معلومات من الشبكة الإلكترونية. وتضمنت المواءمات والتمكينات التي أعطيت إلى «ليليان» قراءة عدد من الكتب المصورة عن الموضوع مع زميلة لها وقرأت قصة سارة Sarah plain and tall (مكلاكلان MacLachlan، ١٩٨٥م) في موقع للاستماع. وبالإضافة إلى ذلك، أضافت معلمة التربية الخاصة عربة وصورًا أخرى إلى كروت الصور التي أعدتها «ليليان» لاستخدامها في أداة التواصل التي تستخدمها حتى تتمكن من المشاركة في المناقشات الصفية. ويصف

المؤلفون كيف أن «ليليان»، التي كان لديها مشكلات في التواصل، استطاعت أن تشارك بحماسها وأفكارها زملاءها وزميلاتها في الاستعداد لعرض مشروعهم:

عندما تلقت مجموعتها مهمة إعداد نزهة في حديقة ملاءٍ بناء على المعلومات التي تم جمعها، جرت «ليليان» إلى مكتبة الصف وسحبت كتابًا عن العربات القديمة. ثم أشارت إلى عربة معينة في الكتاب (الكونستوجا Conestoga). «بولو» Paulo، العضو في الجماعة أضاف أن بإمكانهم إنشاء نماذج لعربات تشبه تمامًا عربات «الكونستوجا». وعندما سُئل كيف أن هذه تتفق مع تاريخ الولايات المتحدة، قال بولو»: كلنا يعرف أنك إذا أردت السفر في البلاد لا بد أن تستخدم عربة، لا يمكن المشي لهذه الأماكن البعيدة، وإذا أخذت القطار فقد تتعثر في الكثير من الأشياء».(٢٠٠١م ص.١٤٨).

رغم أن المعلمين الذين وضعوا خطة هذا الدرس حاولوا قطعًا جعله متمايزًا بطرق مختلفة، ولكن الطبيعة النشطة والتعاونية لهذا الشكل قد ساهمت بالتأكيد في نجاح «ليليان» في هذه الوحدة العبر حضارية. عن طريق إنشاء منتجات معينة وحل مشكلات والعمل مع الزميلات والزملاء، لم تستطع «ليليان» فقط تحقيق أهداف تعلم القراءة والكتابة والعلوم الاجتماعية بل وأيضًا التواصل والمهارات الاجتماعية.

أفكار ختامية

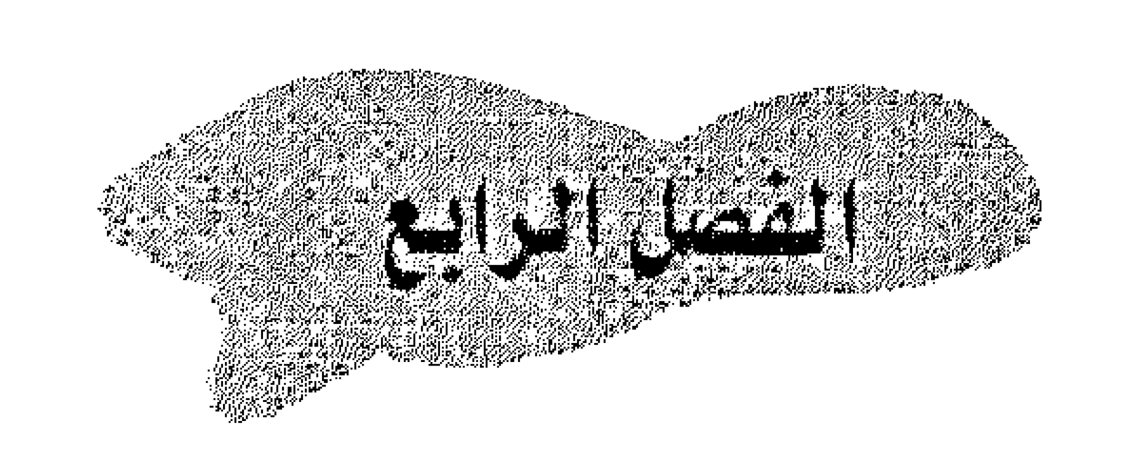
عندما يفكر معظمنا في معلميه أو معلماته المفضلين، فإننا نفكر في شخص ما قد عرفنا جيدًا، شخص ما نظر إلينا على أننا قادرون؛ لذلك حتى ولو أنه من المهم أن يكون مدرسونا ومدرساتنا ذوي معرفة واسعة ومهرة، فإن قصص معلمينا المفضلين نادرًا ما تكون عن المناهج، ورغم أن المعلم الجيد يحتاج أن يعرف كيف يضع خطة لدرس وكيف يجذب الطلاب إلى التعلم، نعتقد أن اتجاه المعلم نحو طلابه هو أقوى المؤشرات المنبئة بالنجاح في حجرة الدراسة، معتقدات المعلم تُحتسب، وكذلك لغته أو لغتها وعلاقاته مع طلابه وقيمه كل هذا يُحتسب، والحقيقة أن كل هذه الأشياء تُحتسب بطريقة حقيقية وواقعية، وليكن واضحًا، أحسن الدروس والمواءمات للمنهج وإستراتيجيات التدريس لا قيمة لها إذا لم يفحص

المعلم باستمرار فروضه ومعتقداته وقيمه؛ يجب باستمرار أن يراجع المعلم «أساليب تفكيره» وعلاقتها بالتدريس في الصفوف المدمجة. بينما من المهم لكل المتعلمين وجود هذا التدقيق الذاتي لدى المعلم، فهي كذلك بوجه خاص مع الطلاب ذوي التوحد، إذا أخذنا في الاعتبار إلى أي مدى استعداداتهم لتعلم القراءة والكتابة كانت مهملة على مدى السنين. و«جامي بيرك» الذي فتح صوته هذا الفصل، يحسن قولها مرة أخرى:

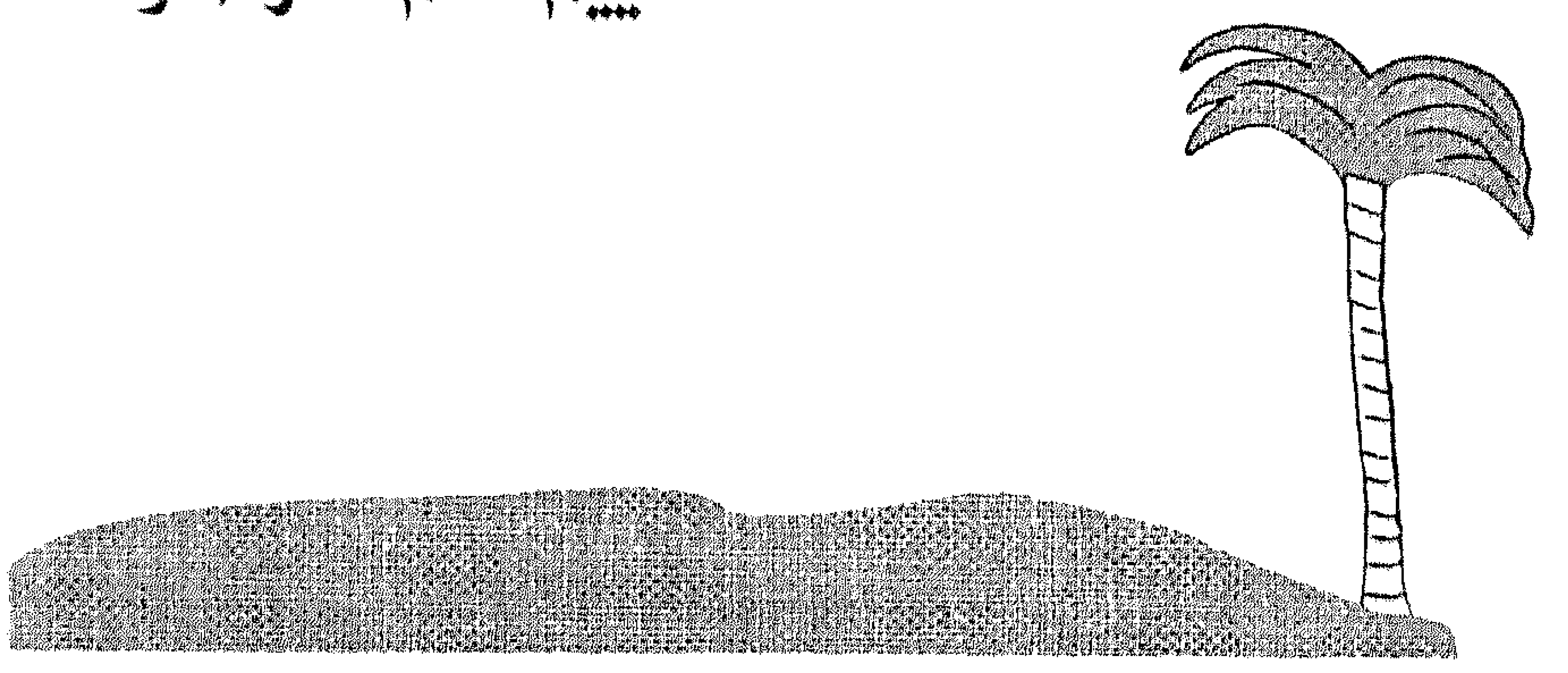
إن فكرة التعليم الشامل أو الدمج من الممكن أن تكون سيئة أو محببة ومصدر سعادة. حقيقة إنها بيد المعلمين جنبًا إلى جنب مع سماع الرئيس الكبير، ناظر المدرسة. يجب على المعلمين ألا يكونوا فقط راغبين في إعطائي الطاولة ثم يتركوني لملء الكرسي بالجلوس عليه. أنا أحتاج إلى من يوجه إليّ أسئلة، ثم يعطي الوقت لإجاباتي نتاج فكري. يحتاج المعلم أن يصبح مرشدًا، ثم يقودني خلال الأماكن الكثيرة التي يمكن أن أتوه فيها. (٢٠٠٥م، ص. ٢٥٣).

لكي نساعدك في التفكير في أي أنواع الأسئلة التي تستدعي «إجابات حكيمة» من طلاب مثل «جامي»، وكذلك التفكير في طرق أخرى لاستدعاء معلومات عن تعلم كل الطلاب، ننتقل إلى موضوع أساليب الدمج لتقويم تعلم القراءة والكتابة والتقييم في الفصل التالي.

مصادر يوصى بها
قراءات في الأبنية التنظيمية «المرنة» لتعلم القراءة والكتابة **ورش العمل الخاصة بتعلم القراءة والكتابة** Allen,J & Gonzaliz,K (1998) There is room for me here: Literacy workshop in middle school. Portland, ME: Stenhouse Publishers. Hindley,J.(1998). In the company of children.. Portland ME: Stenhouse Publishers. Roller, C. (1996) Variability not disability: Struggling readers in a workshop classroom. Newark, DE: International Reading Association. **القراءة مع شريك** Boyd, F.& Galda, L. (1997) Lessons taught and lessons learned: How cross-aged talk about books helped struggling adolescents develop their own identity. In J. Paratore & R.McCormack (Eds.), Peer talk in the classroom: Learning from research (pp. 66-87). Newwark, DE: International Reading Association> Opitz, M. F. & Rasinski, T. (1998). Good- bye round robin: 25 effective oral reading strategies. Portsmouth, NH: Heinemann. Samway, K.,Whang, G., &Pippitt, M. (1995) Buddy reading: Cross-age tutoring in a multicultural school. Portsmouth NH: Heinemann.



تقييم تعلم القراءة والكتابة



في سيرتها الذاتية، قصة «لوسي»، «لوسي بلاكمان» Lucy Blackman، امرأة أسترالية ذات توحد، كان لديها القليل من القدرة على التواصل عندما كانت طفلة، تشاركنا قصتها إذ تعتقد أنها تعلمت أن تقرأ عندما كانت في سن مبكرة. « لا بد أنني كنت صغيرة جدًّا لأني أظن أنه كان باستطاعتي فهم بعض الكلمات في كتاب قراءة [أختي] وهي قد بدأت المدرسة عندما كنت أنا في سن السنتين والنصف» (١٩٩٩م ص. ٤٦). ووفقا لـ«بلاكمان»، أنها بدأت في اكتساب مهارات القراءة بمتابعة الكتب التي وضعتها أمها في حمام الأسرة، ومشاهدتها «سيسامي ستريت» Sesame Street والاستماع إلى أخواتها الأربعة، وهم يؤدون الواجب المنزلي:

جلسوا إلى منضدة المطبخ في جو صاخب من قراءة الكتب التي أحضروها من المدرسة، بينما أنا كنت ألعب حولهم وأنا مسرورة أنني أستطيع أن أفعل ما كانوا يحاولون تعلمه. أما عن التعلم غير المباشر، فقد كان بمنزلنا أكوام من المجلات والجرائد. (١٩٩٩م، ص. ٦١).

وللأسف، لم يعترف من كانوا في حياتها بأساليب «بلاكمان» القيِّمة عندما

حاولت أسرتها ومعلماتها تحديد قدرات «لوسي»، فلم يكن في استطاعتها إظهار معرفتها ومهارتها من خلال المقاييس والأساليب المستخدمة. وبقدر ما تتذكر «جاي» Jay، أم «لوسي»، كانت إحدى معلمات «لوسي» واثقة من أن «لوسي» تستطيع قراءة بعض الكلمات، اعتمادًا على الطريقة التي كانت تحرك بها عينيها. وقد كانت نفس المعلمة محبطة أنها لم تستطع أن تساعد «لوسي» في أن «تُظهر أي دليل» على قدراتها (١٩٩٩م، ص. ٦٠).

ووفقًا لـ«بلاكمان»، أن مشكلة عدم استطاعتها إظهار قدرتها لم تكن مقصودة. بل إن «بلاكمان» كانت تتحرك بصعوبة وتتواصل بصعوبة ولم تكن تستطيع أن تعطي الاستجابات المطلوبة في الوقت وبالكيفية المطلوبة:

لم يكن لديَّ الدافع أبدًا أن أتابع معلومات مكتوبة أو مرسومة ولم أكن أبدًا أستطيع أن أنطق تلقائيًا كلمة مكتوبة. لذلك، لم يعرف أحد أنني أستطيع أن أقرأ. وعند هذه المرحلة لم أشعر بضرورة أن أُظهر أنني أستطيع. وما زال لدي مشكلات في التحرك نحو شيء ما عليَّ أن أحدده بالصورة أو الكلمة. وهذا ليس أمرًا مرتبطًا بالقراءة؛ لأن رغم أنني أعرف أنني بنت، أحتاج إلى من يذكرني أن أذهب إلى الحمام المميز برمز (للسيدات) وليس برمز (للرجال)، وأن يلاحظني حتى أدفع الباب وأفتحه، فقد أخطئ في هذا. (١٩٩٩م، ص. ٤٦).

بمعنى آخر، لم يكن بالإمكان تقييم «بلاكمان» في عدد من المحاولات؛ لأن المهام المستخدمة في التقييم تطلبت منها أن تتكلم وتوفّق بين أشياء وترسم أو أن تؤدي بطرق كانت صعبة عليها، ولو أنها ليست هكذا من حيث الجانب المعرفي. وربما أكثر ما ذكرته «لوسي» دلالة في مذكراتها هو إشارتها إلى «إصدار حركة غريزية» وشرحها للصعوبات المرتبطة. وقد نستخلص مما كتبته «بلاكمان» أن معظم محاولات التقييم كانت تتحداها بشدة بما في ذلك تلك المخصصة للطلاب ذوي الصعوبات اللفظية والمرتبطة باختيار أو الإشارة إلى الكروت، أو المفردات أو الصور؛ ولأن الكثير من الطلاب ذوي التوحد يمكنهم الإشارة إلى الأشياء أو فحصها، فغالبًا ما يُفترض أن

حركاتهم مقصودة ودقيقة، وتقترح «بلاكمان» أن هذا الافتراض أبعد ما يكون عن الحقيقة.

ونتيجة لصعوباتها، فقد افترض معظم من كانوا في حياة «لوسي» أنها لم تكن تستطيع القراءة، وقد شكّت «لوسي» نفسها فيما كانت تعرفه: «لأنني تعلمت بالملاحظة وبدون تغذية راجعة، فإنني [لم أكن متأكدة] أنني حقيقة أستطيع أن أقرأ بمعنى القراءة المتصلة للنصوص» (١٩٩٩م، ص. ٨٧). وقد تغير كل هذا لـ«بلاكمان» عندما قابلت معلمة، «روسي كروسلي» Rosie Crossley، والتي لمست في محاولاتها للتقييم مشكلاتها المرتبطة بالحركة والتعبير:

إن محاولات التقييم السابقة كانت شبيهة بالأنشطة القائمة على اللغة التي أعطيت لي على مدى السنين من حيث المواد المستخدمة. إلا أنه كان هناك اختلاف مهم. وعادة ما تعتمد هذه الاختبارات فيما تعطيه من نتائج على الطفل القائم بالأنشطة المختارة أو النطق بالكلمة التي تمثل الإجابة التي قد يعطيها معظم الناس، أو على الملاحظ المتابع للطفل الذي يشير إلى أو يأخذ الرمز أو الشيء المطلوب، فقد طورت هذه المرأة أسلوبًا آخر، لاحظت يدي عن قرب لترى ما إذا كنت أبدأ بالحركة الصحيحة، أو كانت تلمس يدي أو معصمي لتشعر من حركة أصبعي ما إذا كنت أحاول أن ألمس الرمز الصحيح. (١٩٩٩م، ص. ٨٠).

وباستخدام هذا الأسلوب، استطاعت المعلمة أن ترى أن «لوسي» كانت تحاول أن تُظهر فهمًا رغم حركات جسدها التي لم تكن متعاونة معها.

وفي نفس هذه الجلسة، أُستخدم أسلوب فعال آخر، فقد تطلبت مهام التقييم من «لوسي» أن تعمل ليس من كرت عليه كلمة أو حرف لكن من فقرة بأكملها:

إن اختبارات القراءة التي أعطيت لي سابقًا اعتمدت على النطق بكلمات أو مجموعة صغيرة من الكلمات، أو على مضاهاات الكروت، والآن لدي الفرصة للنظر سريعًا إلى الفقرة، ثم أواصل تحريك يدي التي تقبض عليها معلمتي قبضة خفيفة، وقد أشير إلى واحدة من عدة جمل في أسفل الصفحة لكي أشير إلى أي منها تعكس

أقصى درجة من الدقة ما أفهم أنه يعبر عن الفكرة الأساسية في الفقرة، بينما أربكني العمل ببطء كلمة بعد كلمة وأخفى عني المعنى، لكن بهذه الطريقة لم أستطع فقط أن أظهر أنني أستطيع أن أقرأ، لكن أيضًا أن أثبتها لنفسي للمرة الأولى.(١٩٩٩م، ص. ٤٦).

يصور ما كتبته «بلاكمان» الأسباب الكثيرة عن: لماذا يجب على المعلمين أن يكونوا حريصين عند تقييم ذوي طيف التوحد؟ في حالة «بلاكمان»، تطلّب التقييم الناجح ملاحظة حريصة وصبر وإبداع من جانب القائم بالتقييم، وبالإضافة إلى ذلك، نحن سعداء بذكرها لمواد قائمة على نصوص (في مقابل استخدام حرف فريد أو كروت تحمل كلمات). من خبرتنا، غالبًا ما يختص التدريس والتقييم للطلاب ذوي التوحد (وبخاصة هؤلاء الذين لا يستطيعون بسهولة إظهار ما يعرفونه) العمل على حروف منفصلة، وأصوات، أو كلمات كمتطلبات سابقة للعمل على نص متصل، ويوفر تعليق «بلاكمان» سببًا للشك في هذه الممارسة.

كثير من الطلاب مثل «بلاكمان» يكون أداؤهم ضعيفًا على أدوات التقييم، وبخاصة الأدوات الرسمية، وحتى بعضهم يبدو عاجزًا عن إظهار أي مهارة أو قدرة على الإطلاق، وبسبب عدم التأكد مما يمكن لهؤلاء المتعلمين معرفته والقيام به، فقد يفترض المعلمون أنه حيث لا يوجد دليل عل القدرة، لا توجد قدرة، وهذا التوجه غالبًا ما يقود المعلمين إلى عمل قرارات غير مناسبة خاصة بالتدريس.

وبعد العديد من المناقشات لحالات مثل «لوسي بلاكمان»، قررنا أن نخصص فصلًا قائمًا بذاته للتقييم في هذا الكتاب. ولدينا مشاعر مختلطة عن هذا القرار؛ لأننا نعتقد أن التقييم والتدريس مرتبط الواحد بالآخر، ولازمنا الخوف من أن فصل الاثنين قد يقلل من أهمية هذه الحقيقة، ونأمل أنك سترى أن العديد من الأساليب التي نصفها في الفصول التالية يمكن أن تخدم أهدافًا خاصة بالتدريس والتقييم في الوقت نفسه. مثلًا، مسرح القارئ الذي يُناقش في الفصل الخامس، هو بنية تنظيمية Structure تساعد المعلمين أن يرتقوا بطلاقة القراءة الشفهية للطلاب، ولكن الأداء القائم على التدريب على تصحيح Rubric يمكن أيضًا أن يخدم كتقييم فعال للنمو في هذا المجال.

وأخيرًا، قررنا أن نناقش تقييم تعلم القراءة والكتابة للطلاب ذوي طيف التوحد في الفصل الخاص به للأسباب التالية:

١. أردنا أن نعترف أن بعض الطلاب من ذوي طيف التوحد من الصعب جدًّا تقييمهم، وسيحتاجون قدرًا كبيرًا من الدعم والمواءمة لإظهار ما يعرفون وما يستطيعون القيام به.

٢. أردنا أن نعلن عن معارضتنا الشديدة لاستخدام كل أنواع التقييم باعتبارها وسائل لوقاية تعلم القراءة والكتابة، وكثيرًا ما نجد طلابًا غير قادرين على اجتياز تقييمات معينة، وهم لذلك قد حُرموا من القبول بالصفوف المدمجة أو من متابعة منهج مناسب لعمرهم الزمني أو من تعليم متعدد الجوانب وذي معنى.

٣. أردنا أن نؤكد الفكرة أن التقييم الحذر والحساس يجب أن يسبق ويصاحب التدريس، بدلًا من أن يبدأ فقط بعد أن انتهى التدريس ــ وهو الموقف الذي نعرف أن آخرين قد اتبعوه وأننا ما زلنا نراه متبعًا بالمدارس، بوضعنا هذا الفصل قبل تلك الفصول المخصصة لتدريس جوانب محددة للقراءة والكتابة، كنا نأمل تأكيد أن التربية التي تستجيب والمرتبطة بتعلم القراءة والكتابة تنطوي على تقييم في أساسها، وليس بعد التفكير فيها.

ونجد أنه من المفيد الحديث عن اتجاهات نحو تقييم تعلم القراءة والكتابة على متصل رسمي، أحد أطراف هذا الطيف ملتصق بأنواع التقييم المضبوطة للغاية والتي تُطبق بانتظام، والآخر ملتصق بتلك التقييمات المرنة والموائمة لاحتياجات أفراد من المتعلمين ومندمج بعمق في حياة الصف اليومية. وببساطة، فقد قسمنا المادة التالية إلى ثلاثة أقسام رئيسة ــ أساليب التقييم الرسمية لتعلم القراءة والكتابة، وأساليب تقييم تعلم القراءة والكتابة بكلا البعدين الرسمي وغير الرسمي، والأساليب غير الرسمية لتعلم القراءة والكتابة في الصف الدراسي ــ لكن من الجدير بالذكر هنا أن بعض الأساليب التي نناقشها من الممكن وضعها تحت عنوان فرعي وحيد بنفس السهولة التي نتبعها مع الأساليب الأخرى، اعتمادًا على أي نقطة سنقسم هذا المتصل (عشوائيًّا).

التقييم الرسمي لتعلم القراءة والكتابة

يُستخدم مصطلح التقييم الرسمي لتعلم القراءة والكتابة ليصف أساليب تقييم تعلم القراءة والكتابة التي تختص بالتطبيق المقنن أو المعياري (كل من يطبقها يفعل ذلك بنفس الطريقة) وتختص أيضًا بمعايير مقننة لتفسير النتائج (إعطاء درجات لأداء الطلاب بالأسلوب الذي يشير إلى ما إذا كانوا قد تعلموا مادة معينة و/ أو كيف يمكن مقارنتهم مع طلاب آخرين أخذوا نفس الاختبار). وقد يأخذ هذا التقييم أشكالًا متعددة، بما في ذلك الاختبارات التشخيصية المقصود منها تحديد جوانب القوة والضعف في مجالات فرعية معينة لتعلم القراءة والكتابة؛ والاختبارات التحصيلية، بما في ذلك تلك التي تطبقها الولايات المختلفة، والتي يُقصد بها اكتشاف إتقان الطالب لمهارات محددة لتعلم القراءة والكتابة أو لمحتوى محدد، وقد صُممت معظم الاختبارات التشخيصية لتعلم القراءة والكتابة للتطبيق الفردي، ودائمًا ما تُعطى فقط لهؤلاء الطلاب المشكوك في قدرتهم على التحصيل. وبالإضافة إلى المعلومات المفصلة عن أداء الطالب والتي تبينها درجات الاختبارات الفرعية المتعددة، لدى من يقومون بتطبيقها الفرصة لملاحظة الطالب عن قرب أثناء فترة الاختبار التي قد تكون طويلة، وعلى العكس من ذلك، فإن الاختبارات التحصيلية عادة ما تُعطى لمجموعات كبيرة من الطلاب في فترة أقصر من الوقت، وتميل نتائجها أن تكون ذات فائدة أكبر في تقييم برامج التدريس من أن تشير إلى نواحي الصعوبة لدى الأفراد (جيليت وتمبل Gillet& Temple، ٢٠٠٠م). والقليل من اختبارات التحصيل صُممت لكي تطبق على أفراد، ولكن الطبيعة الكمية التامة لنتائجها تَحد من قيمتها التشخيصية.

وقد تكون اختبارات التحصيل إما ذات مرجعية محكية، بمعنى أنها تُقارن بين أداء الطلاب ومخرجات محددة مسبقًا؛ أو ذات مرجعية معيارية، بمعنى أنها تُقارن النتائج التي يحصل عليها الطلاب بتلك التي للمجتمع ككل (وهذه الأخيرة هي تلك الأنواع من الاختبارات التي تُعطي ترتيبًا مئويًا ومستويات دراسية في سجلات الطلاب)، ومعظم اختبارات المقاطعات تميل إلى أن تكون محكية؛ لأن

أحد أغراضها هو متابعة تقدم الطلاب في مجموعة من معايير المنهج متفق عليها ومؤشرات الأداء، وتميل الاختبارات المقننة المتوفرة على المستوى التجاري إلى أن تكون ذات مرجعية معيارية؛ لأنها تستخدم في العديد من الأوساط، حيث تختلف مستويات معرفة القراءة والكتابة وبرامجها اختلافًا كبيرًا، وعادة ما يختارها من سيطبقونها لمقارنة مدرسة بأخرى أو مقارنة عدة مدارس، على كلا المستويين المحلي والقومي.

تحديات التقييم الرسمي لمعرفة القراءة والكتابة

تشرح «وندي لاوسون» Wendy Lawson، المرأة ذات متلازمة أسبرجر في سيرتها الذاتية، الحياة خلف الزجاج Life Behind Glass (١٩٩٨م)، أن تطبيق الاختبارات من الممكن أن يكون خبرة مربكة ومتعبة إذا لم يكن هناك المساندة الصحيحة وإذا لم يكن مكان العمل مريحًا. وهي تذكر في الفقرة التالية الإحباط الذي شعرت به عندما كانت تؤدي امتحان القبول للمدرسة الثانوية:

وُجهت إلى داخل حجرة صغيرة ليست بعيدة عن مكتب إحدى الراهبات. كان فيها منضدة وكرسي، بالإضافة إلى ساعة حائط أمامي مباشرة تدق دقات مرتفعة الصوت. وأُعطيت قلمًا ومجموعة من الأوراق وقيل لي: إنه من المهم لتعليمي أن أركِّز وأن أعمل بأقصى ما أستطيع من قدرة. أيا كان « مهمًّا لتعليمي»، فإن وجودي في هذا المكتب مع هذه الوريقات لم يكن بالنسبة لي مهم جدًّا، رسمت على الورق ولعبت وشعرت بالقلق ــ وكنت قد قلت لإحدى الممرضات: إنني قد أساعدها في ترتيب أدواتها وشعرت أن هذا حقيقة كان مهمًّا. (ص ٤٢).

ليس من المستغرب أن «لاوسون» Lawson لم تنجح في الامتحان، وعند التفكير في هذه الخبرة السلبية، قدمت اقتراحات عن كيفية أن يكون هذا الموقف أكثر مساندة.

ربما إن كان قد شُرح لي الامتحان وقيل لي أن أقرأ ورقة التعليمات المصاحبة للأوراق التي سأكتب عليها، ربما كنت قد حاولت إجابة الأسئلة. وكان من الممكن

أن يكون أدعى لمساعدتي إذا قُسّم الامتحان إلى أقسام أصغر من المعلومات حتى يمكنني أن أعمل دون أن يرهقني رؤية كلمات كثيرة متداخلة في بعضها البعض. لم يحدث هذا ولا في الامتحانات التي تلت ذلك. (١٩٩٨م، ص. ٤٢ – ٤٣).

من المهم أن نتذكر أن طلابًا مثل «لاوسون» Lawson قد يكون لديهم مشكلات حسية أو قلق يمنعهم من الأداء، وعلى المعلمين أيضًا أن يتذكروا أن الطلاب ذوي التوحد قد يكونون قد مروا بخبرة فحص وتقييم لمهاراتهم الحركية والاجتماعية وقدراتهم التواصلية واللغوية وسلوكهم التوافقي و«ذكائهم» العام وحتى سمعهم وبصرهم قبل بلوغهم سن المدرسة، وقد درّست «بولا» لطالبة مرت بخبرة التقييم بواسطة ١٢ خبيرًا مختلفين حتى بلوغها سن السادسة، بهذه الطلبات المستمرة الموجهة إلى هؤلاء الطلاب أن يتعاملوا مع هذه المهام والأنشطة التي قد تكون مربكة تتحدى قدراتهم وحتى غير مريحة أو مؤلمة، ليس من المستغرب أن الكثير منهم يقاوم خبرة الجلوس لأخذ اختبار رسمي (ماكس وشيفين Marcus&Shevin، ١٩٩٧م). وتتضمن التحديات الأخرى حالات وبيئات التقييم وقلق الاختبار ومقاييس تفتقر إلى الحساسية للفروق، وسيناقش كل منها فيما سيأتي.

حالات وبيئات التقييم

تتطلب أساليب التقييم الرسمية (وخاصة التشخيصية منها) من الطلاب أن يعملوا في حجرات من النادر (إن لم يكن أبدًا) كانوا بها من قبل واستخدام أدوات قليلًا ما استخدموها. وتسأل بعض هذه الأساليب الطلاب أن يتعاملوا مع مهام غير مالوفة أو أن يلعبوا ألعابًا عليهم تعلمها في التو واللحظة. وتتطلب اختبارات كثيرة، وبخاصة تلك المرتبطة بالقراءة، من الطلاب أن يستجيبوا لتركيبات لغوية نادرًا ما يتعاملون معها في حياتهم اليومية، بينما قد يجدها الطلاب مسلية، لكن بالنسبة لذوي التوحد قد تكون غريبة ومُربكة.

وقد يجد الطلاب أيضًا الحالات التي يتم فيها الاختبار صعبة على أجهزتهم

الحسية. وكما ذكرنا في الفصل الأول، تفرض حجرات الدراسة تحديات حسية على بعض الطلاب. وتزيد «أيام الاختبار» من وطأة هذه الأمور؛ لأنها تضطر المعلمين إلى خلق جو رسميٍّ في حجرة الدراسة (مثلًا، فرص أقل للحركة وأوقات الراحة) والبيئة (مثل، أضواء ساطعة وجلوس كل الطلاب في مقاعدهم المنظمة في صفوف). وقد يكون من الصعب أيضًا على الطلاب ذوي طيف التوحد أن يجلسوا دون حراك وبهدوء لمدد طويلة من الوقت كما تقتضيه حالات تطبيق الاختبارات.

قلق الاختبار

كثير من الطلاب ذوي التوحد (وعدد من الطلاب ممن لا يحملون هذه التسمية أيضًا) تسبب لهم خبرة التقييم الرسمي الشعور بالقلق. ويشعر بعضهم بالافتقار إلى الكفاءة وعدم الاستعداد عند التعامل مع المحتوى أو المهمة موضع التقييم. وآخرون يقلقهم خوفهم مما قد تُستخدم فيه النتائج، وبخاصة في المواقف التي قد يؤدي أداء الطالب فيها إلى تغيير صفه أو معلمه، وقد لا يثق الفرد في عملية التقييم أو في الشخص القائم به، وخاصة إذا كان هذا الشخص غريبًا، وقد شاركت «دون برنس هجز» Dawn Prince Hughes، المرأة ذات متلازمة أسبرجر، هذا الإحساس الأخير، وهي تجادل أن كثيرًا من الأشخاص ذوي التوحد لا يرغبوا في أن ينفتحوا لهؤلاء الذين قد لا يكونون موضع ثقة:

عدد كبير من ذوي التوحد الذين تهمهم جدًّا الأخلاق الحسنة يشتركون في هذه القدرات في خصوصية مذكراتهم أو ما يكتبونه من شعر. لا يظهرونه للعالم، وهو شديد الوطأة وغالبًا ما يكون هدامًا، أو أسوأ من ذلك، غير مبالٍ. ولا يظهرونه للمتخصصين، الذين يخيفهم معتقداتهم عن قدرات ذوي التوحد وما يملكونه من قوة على عملائهم أن يتحدوهم، ولا يظهرونه حتى لبعضهم البعض، ولذلك مصدر هائل من المعرفة عن التعدد والتنوع والجمال في التوحد يرقد على عدد لا حصر له من الصفحات، مثل طبقات من الحفريات مغطاة برماد الخوف. (٢٠٠٤م، ص. ٤).

الافتقار إلى حساسية الأداة

لا تعكس نتائج الكثير من التقييم الرسمي بدرجة كافية التقدم الفردي للمتعلمين، وخاصة عندما يترك هذا النمو الطالب في مؤخرة الصف فيما يسميه «ماكليفر» MacIver (مصطلحات مقارنة) (١٩٩١م، ص.٤). وبعض المتعلمين موضع اهتمامنا هنا يحقق تقدمًا غير ملموس لدرجة لا تؤدي إلى انعكاسه على أدوات التقييم التقليدية والتي تأسست معاييرها على عينات ذات خصائص مختلفة عن خصائص هؤلاء الطلاب.

ومن المشكلات أيضًا حقيقة أن أدوات تقييم تعلم القراءة والكتابة الرسمية تُلزم الطلاب بالإتيان بإجابة صحيحة وفريدة، وتسمح بالقليل من المرونة لتفسير الطالب لمفردات الاختبار أو للقائم بالاختبار بتفسير استجابة الطالب، وقد عملنا مع المعلمين الذين عبروا عن إحباطهم عند اختبارهم لمتعلمين أشارت استجابتهم إلى فهم، لكن لم يمكن حسابها كإجابة صحيحة، في ظل التعليمات الدقيقة للتصحيح في دليل الاختبار، وقد شاركت «دون برنس هجز» هذا الإحباط من منظور المتعلم وهي التي كتبت عن إعطاء استجابات غير صحيحة على اختبار الذكاء بسبب تفسيرها غير العادي للأسئلة:

أتذكر قولي [للمُختبِر] أن «الشعرية» كانت سعيدة؛ لأنها كانت تتحرك حركة دائرية في الوعاء عندما كان الماء يغلي، وأن الأشجار كانت «حزينة»؛ لأنها لم تستطع مد فروعها. لم أستطع الإتيان بمفهوم عن « خائف». بالنسبة لي كان هذا مجرد حالة عامة للوجود. وقد انتهزت الفرصة وصرحت لها أنني شعرت بأني «متميزة» عندما كنت أتنزه في الملاهي. وعندما سألتني أن أوضح لها ما أعنيه، قلت لها: «تجعلني راغبة في النوم». لم يكن لدى الإحساس الواضح بلفظ من الألفاظ لكي أقول لها: إنها جعلتني أشعر بالغبطة والاسترخاء وكذلك بالسرور. (٢٠٠٤م، ص.٤٥).

وتذكرت «برنس هجز» إنه رغم أنها لم تعرف أبدًا ما حصلت عليه من درجات على اختبارها، فقد سُمح لها أن تقضي وقتًا أكثر في مشروعات تقوم على اللغة (شيء

هي كانت تفضله) كنتيجة للخبرة. ولا نعرف كيف فسّر القائم بالتقييم تعليقاتها غير العادية، لكن من الواضح أن «برنس هجز» كان لها ميان profile تعلم أكثر تعقيدًا مما يمكن لأدوات التقييم الرسمية أن تُظهره، ولكل هذه الأسباب، فإن أداء الطلاب على أدوات التقييم الرسمية قد تكون غير متفقة مع المعلومات من مصادر شخصية، وقد فشل شاب نعرفه ذو متلازمة داون في الإجابة عن سؤال في اختبار تشخيصي للسلوك التكيفي؛ لأنه كان لديه مشكلات لغوية في الكلام منعته من إخبار القائم بالتقييم عن ما قد يفعله عندما يلعب خارج المنزل ثم بدأ المطر في الهطول. وكانت أمه غاضبة؛ لأنه «هو يعرف جيدًا أن يأتي إلى داخل المنزل، ويأخذ مظلة، أو أن يحتمي في الجراج حتى وإن لم يستطع أن يشرحها على الاختبار!» وأكثر من ذلك، في دراسة قامت بها «بولا» وزملاؤها على العائلات التي نزحت من منطقة سكنية إلى أخرى بحثًا عن مدارس تتبنى مبدأ الدمج (كلوث وبكلن وإنجلش- ساند وسمكلر Kluth، Biklen، English- Sand & Smukler، ٢٠٠٧م)، قررت أم، «درسي» Darcy أن مرات التقييم المتضاربة التي مرت بها ابنتها، «سندي» Cindy، أسهمت في قرارها أن تترك حي سكن الأسرة، ووفقًا لمعلمة «سندي» Cindy في السنة الأولى، أن الطفلة كانت تقرأ عند مستوى سنتها الدراسية. وعندما شاركت «دارسي» Darcy في اجتماع خاص بالتقييم الرسمي، قال لها أعضاء الفريق الآخرون: إن «سندي» Cindy تقرأ عند مستوى «ما قبل المدرسة». وفي كلا الحالتين، تم استبعاد أو تجاهل المعرفة الحميمة عن قدرة الطلاب في القراءة والكتابة في صالح المعلومات المنبثقة من التقييم الرسمي، مؤدية إلى فقدان ثقة الأسر في النظام التعليمي وإلى صعوبة مشاركتهم لأعضاء فرق مدارس أبنائهم أو التعاون معهم.

فوائد التقييم الرسمي

من الواضح أن لدينا ما يثير قلقنا عن استخدام الوسائل الرسمية لتقييم تعلم القراءة والكتابة لمتعلمين من ذوي طيف التوحد، ونعتقد أن أضرار تلك الأنواع من المقاييس أعظم من فوائدها لمعظم المتعلمين في هذه الفئة، وليس معنى ذلك، على أي حال، أن التقييم الرسمي لتعلم القراءة والكتابة خالٍ تمامًا من الفوائد لهذا

الجمهور من المتعلمين، وقبل أن نواصل لنناقش أنواعًا أخرى من التقييم على هذا المتصل الذي سبق اقتراحه والذي نريد أن نزيد في تأكيده، نذكر ثلاثة من هذه الفوائد هنا:

أولًا: إن ضم المعلومات الناتجة عن قياس تحصيل الطلاب ذوي الإعاقات في مبيان مدرسة ما أو منطقة تعليمية (وهو إجراء يفرضه قانون [التعليم حق لكل الأطفال]) أحيانًا ما يترتب عليه تركيز الانتباه على تدريس القراءة والكتابة لهذه الفئة من المتعلمين، وفي بعض الأوساط، أدت الحاجة إلى تبرير تحصيل الطلاب ذوي الإعاقات على هذه المقاييس التقليدية إلى تأمل المعلمين لمستوى التزامهم نحو هؤلاء الطلاب وأن كل الأطفال يمكنهم أن يتعلموا. (وجدير بالذكر أنه في أوساط أخرى، فإن التركيز على المحاسبة دفعت المعلمين إلى أن يُحدوا من فرص تدريس المنهج لكل المتعلمين وإلى أن يقضوا قدرًا من الوقت في التحضير للاختبار والتدريب عليه، وهذا يُحدّ من الفرص الأكاديمية للطلاب ذوي الإعاقات ولزملائهم أيضًا من الطلاب الآخرين.) وعندما يأخذ المعلمون والإداريون معًا مسئولية ضعف تحصيل الطلاب ذوي الإعاقات في تعلمهم للقراءة والكتابة، ناظرين إلى ذلك باعتباره تحدٍّ يجب مواجهته، عندئذ ستتضح الرؤيا إلى ضرورة ضم هؤلاء الطلاب إلى المجموع العام وسيكون لهذا آثار إيجابية.

ثانيًا: إن التصميم الجيد لتقييم تعلم القراءة والكتابة، وبخاصة التقييم الهادف إلى أغراض تشخيصية، يمكن أحيانًا أن يُبرز جوانب القوة في النواحي الفرعية التي قد لا تؤخذ في الاعتبار، ويمكن لذوي التوحد أن يُظهروا قوة في بعض المهارات وضعفًا شديدًا في مهارات أخرى، ومن الممكن ألا تستطيع وسائل التقييم الكلية التقاط جوانب القوة هذه، ولكن الأدوات التشخيصية التي تُقيّم عددًا من الأبعاد قد يمكنها تحقيق ذلك.

وثالثًا: والفائدة الثالثة للتقييم الرسمي لتعلم القراءة والكتابة مرتبطة بالمكانة السلطوية لهذه المقاييس في الثقافة الأمريكية، في داخل وخارج الأوساط التربوية. ورغم اعتراضنا على إنكار فرص الطلاب للحصول على تعليم عالي الجودة للقراءة

والكتابة على أسس من ضعف الأداء على هذه المقاييس للأسباب التي وصفناها سابقًا، فإن الأداء الجيد للطالب ذي التوحد يمكن أن يؤدي إلى رفع توقعاتنا عنه، وقد يؤدي هذا إلى معارضة البعض. فإذا كان، مثلًا، طالب مفتقد القدرة على التعبير اللفظي قد حصل على درجة عالية على مقياس مقنن لفهم القراءة، مثلًا، فقد تتحدى هذه المعلومات افتراضات عن مستوياته في تعلم القراءة والكتابة مرتبطة بافتقاره إلى الطلاقة في اللغة الشفهية. ولهذا السبب، فنحن نرى أن المعلومات الناتجة عن التقييم الرسمي لتعلم القراءة والكتابة تُفسَّر بطرق تسمح بزيادة فرص الطلاب، وليس للإنقاص منها. ويتضمن جدول (٤-١) قائمة مقترحة لمجموعة من محكات الاختيار لوسائل التقييم الرسمي لتعلم القراءة والكتابة التي قد تكون مفيدة إن كان لك بعض التأثير على عملية الاختيار.

توفير الدعم للأساليب الرسمية لتقييم تعلم القراءة والكتابة

في الحالات أو المناسبات عندما تتجه الرغبة إلى استخدام الأساليب الرسمية لتقييم تعلم القراءة والكتابة (أو تدعو الحاجة الملحة إليها) هناك بعض الإستراتيجيات التي تساعد المتعلمين ذوي التوحد في التقليل من قلقهم وزيادة كفاءة أدائهم. ومن خبرتنا، أن القصص الاجتماعية (جراي Gray، ٢٠٠٠م؛ سميث مايلز وسوثويك Smith Myles& Southwick، ٢٠٠٥م) من الممكن أن تكون أداة مفيدة في التعامل مع الضغط النفسي المصاحب لأخذ الاختبار. ويكتب المعلم أو شخص آخر هذه القصص الاجتماعية وهي تصف «ما يتغاضى عنه معظمنا باعتباره بديهي» (جراي Gray & ويت White، ٢٠٠٢م، ص.١٧). ويحاول مؤلفو هذه القصص أخذ منظور الشخص ذي التوحد. وتُكتب القصص بهدف إعطاء الشخص ذي التوحد معلومات عما يمكن توقعه وكيفية الاستجابة في موقف ما. فمثلًا، إذا كانت المعلمة تكتب قصة عن الذهاب إلى مباراة للمدرسة، فقد تريد أن تضمنها معلومات عمَّا سيحدث بالتأكيد من تعليقات وتصفيق. وأكبر الظن أن القصة تحفز الطالب أن يشارك التصفيق عندما يسمعه أو في حالة الطالب ذي الحساسية للضوضاء العالية، فإنه يغلق ويحمي أذنيه بمجرد أن تُسدل الستار.

ومثل هذه القصة تخبر وتطمئن هؤلاء الذين تؤرقهم المواقف الجديدة والتي من الصعب التنبؤ بها.

جدول (٤-١) محكات اختيار مُقترحَة لأساليب تقييم رسمية لتعلم القراءة والكتابة لطلاب ذوي توحد.

إذا كان لديك اختيار لأي من الأساليب الرسمية لتعلم القراءة والكتابة لتطبيقها على الطلاب، استرشد بهذه التوجيهات:

- تجنب الاختبارات التي تسأل الطلاب قراءة كلمات منفصلة والتي لا تتطلب منهم فهم نصوص متصلة. واحذر الاختبارات المقصود منها تحديد مستوى القراءة للطلاب دون سؤالهم قراءة كلمات في جُمل وعبارات ذات معنى. وبالمثل، احذر الاختبارات التي تدّعي تقييم قدرة الطلاب على الكتابة لكنها تتطلب منهم تحديد وتصحيح الأخطاء اللغوية، بدلًا من إنشاء النص بأنفسهم.
- تجنب الاختبارات التي تؤكد على قراءة كلمات لا معنى لها لتقييم مهارات الطلاب في نطق الكلمة دون معرفة سابقة، وقد تساءل علماء مثل «رتشارد ألنجتن» عما إذا كانت هذه الممارسة تؤدي إلى معلومات مفيدة عن متعلمي القراءة والكتابة بصفة عامة؛ ومن المحتمل أن تكون مشتتة للمتعلمين من ذوي التوحد.
- اختر اختبارات لا تكون معتمدة فقط على الأداء الشفهي لتقييم القراءة؛ لأن صعوبات التواصل لدى بعض الطلاب من ذوي التوحد قد تتدخل في قدرتهم على نطق كلمات إذا ما طُلب منهم ذلك. في كثير من الحالات، القراءة الصامتة تكون أكثر فائدة لهم.
- اختر اختبارات تتضمن مفردات لإجابات متعددة الاختيار على أن تتطلب الاستجابات مستويات عالية من الاستنتاج والتفكير الناقد. للطلاب ذوي أنواع معينة من صعوبات التواصل و/ أو الحركة ، قد تسمح لهم هذه المفردات بإظهار مستويات أعلى لفهم القراءة مما قد يستطيعون إظهاره بسهولة على مهام تتطلب منهم إنتاج لغة تعبيرية بأنفسهم.

وهذه القصص يمكن إنتاجها بعدد من الطرق. يمكن للطلاب إنشاؤها مع المعلم، وقد يطلب المعلم من الطالب أن يقود النشاط بمشاركة، بأي أسلوب ممكن، المعلومات التي قد تكون لديه عن موقف ما. مثلًا، إذا أراد الطالب أن يكتب قصة اجتماعية عن الذهاب إلى سباق، فقد ترسم أو تمثل أي شيء تعرفه عن الاجتماعات المدرسية أو المناسبات الرياضية، ويمكن كتابة القصص الاجتماعية بالكلمات فقط

أو بالصور الفوتوغرافية أو بالرسوم أو بمقاطع من المجلات، ويمكن أيضًا وضعها على الأقراص السمعية أو الأقراص المرئية، مع المعلم أو عضو من أفراد الأسرة أو الطالب نفسه يقرأ القصة.(انظر شكل (٤-١) لقصة اجتماعية مرتبطة بتقييم كتبته المعلمة وتلميذتها).

وبمجرد إنشاء القصة، يمكن لمعلمة قراءتها إلى (أو مع) الطلاب، أو يمكن إرسالها للمنزل لمشاركتها والتدريب عليها مع الأسرة. ويمكن الحفاظ على القصة في درج الطالب أو في خزانته أو في كراسة مذكراته الشخصية لكي يقرأ الطالب القصص من حين لآخر ويكونوا في متناوله عندما يرغب في الاطلاع عليهم (وهذه القراءات المتكررة لا تجلب فقط الهدوء للطالب بل وأيضًا تساعده في تنمية طلاقة القراءة ــ وهو الموضوع الذي سنناقشه في الفصل التالي). وأحيانًا قد يحتاج الطالب أن يقرأ القصة مرة واحدة أو مرتين حتى يتمكن من الإلمام بالموقف. وفي حالات أخرى، قد تقتضي الحالة الرجوع إلى القصة يوميًّا لمدة أسابيع. وبمجرد أن يشعر الطالب بالراحة في الموقف المصور، يقل استخدام القصة بالتدريج.

وأسلوب آخر لمساعدة الطلاب لتحسين أدائهم على أساليب تقييم تعلم القراءة والكتابة الرسمية هي تدريسهم إستراتيجيات الاسترخاء لتطبيقها في مواقف الاختبار، وبعض الإستراتيجيات المساعدة تتضمن أخذ نفس عميق واسترخاء العضلات والانهماك في الحديث الذاتي الإيجابي (تذكر أن كثيرًا من الطلاب من ذوي الإمكانية المحدودة في اللغة الشفهية يمكنهم استخدام الأسلوب الأخير، حتى وإن لم تدرِّسهم أن يقوموا به بصوت مرتفع). ويمكن استخدام هذه الإستراتيجيات لخفض مستوى القلق قبل الاختبار (وكذلك أثنائه، إذا تعلم الطلاب أن يبدءوه بأنفسهم). راجع الأخصائي النفسي أو الاجتماعي أو أخصائي الإرشاد والتوجيه في مدرستك لمساعدتك في هذه التوصية، وكذلك مع القائمين بالرعاية لمعرفة ما إذا كانت العائلات لديها طرق أخرى لمساعدة أطفالهم في التعامل مع الضغط النفسي والقلق.

سآخذ اختبارًا يوم الإثنين. السيد «أوريال» Oryall، الرجل الذي قابلته في مدرستي القديمة، سيأتي لكي يعطيني الاختبار.
سأجلس في حجرة هادئة عند نهاية الصالة «ب». إذا أردت وسادة للجلوس عليها، سيعطيها لي السيد «أوريال». إذا أردت كأسًا من الماء، سيعطيها لي السيد «أوريال». يريد السيد Oryall مساعدتي ويتمنى لي النجاح.
أثناء الاختبار، سيسألني السيد «أوريال» كثيرًا من الأسئلة. وسأبذل كل جهدي للإجابة عنها. إذا لم أعرف الإجابة، لا بأس أن أخمن أو أن أجيب «لا أعرف». لا حاجة بي أن أبتئس إذا لم أعرف الإجابة.
سأنتهي من الاختبار وأجيب عن كل الأسئلة.
كل ما يريده مني معلمي أن أبذل كل جهدي.
كل ما تريده مني والدتي أن أبذل كل جهدي.
كل ما أ ريده أن أبذل كل جهدي.

شكل (٤-١) مثال لقصة اجتماعية تُستخدم لمساعدة طالب يستعد لاختبار

جدول (٤-٢) عينة لمواءمات بيئة الاختبار

مواءمات لخفض الأصوات	مواءمة الإضاءة	مواءمات الجلوس
استخدم سدادة الأذن أو سماعات. اخفض الضوضاء في الصف بوضع سجاد على الأرضية. قدم وسادة للجلوس عليها.	استخدم مستويات أقل من الإضاءة في الصفوف كثيرة النوافذ.	وفر كراسي مريحة ومتأرجحة ومقاعد عربات قديمة.

وأخيرًا، يمكنك مساندة الطلاب بجعل بيئة الاختبار مريحة بقدر الإمكان. إدخال تغييرات إلي الحجرة تساعد الطالب بدون تدخل في تقنين الأدوات الرسمية. وتتضمن المواءمات المألوفة التي تساعد الطالب تغيير اختيارات الجلوس، الإضاءة الطبيعية أو الضوء المنخفض وتوفير مكان بعيد عن الضوضاء الخارجية والمشتتات البصرية (انظر جدول (٤-٢) للمزيد من الأفكار عن مواءمة بيئة الاختبار).

وسائل تقييم تعلم القراءة والكتابة بكلا البعدين الرسمي وغير الرسمي

يشترك عدد من أساليب تقييم تعلم القراءة والكتابة في بعض الخصائص مع المقاييس الرسمية مثل تلك التي ناقشناها في القسم السابق، وكذلك مع الأساليب

غير الرسمية التي يستخدمها المعلمون في صفوفهم كل يوم. ورغم أنه يوجد العديد من أدوات التقييم لتعلم القراءة والكتابة التي يمكن أن تُصنف في هاتين الفئتين، نناقش ثلاثة هنا ـــ المؤشرات الدينامية للتعلم المبكر لأساسيات القراءة والكتابة واختبارات القراء ة غير الرسمية واختبارات الوحدة والفصل ــ لعرض القضايا التي يمثلها القسم الأوسط للمتّصَل الذي اقترحناه سابقًا.

المؤشرات الدينامية للتعلم المبكر لأساسيات القراءة والكتابة

في السنوات الحديثة، استخدم كثير من معلمي القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية، وخاصة هؤلاء في المدارس المدعومة بالتمويل الأول للقراءة، أداة تقييم تُسمَّى المؤشرات الدينامية للتعلم المبكر لأساسيات القراءة والكتابة Dynamic Indicators of Basic Early Literacy (جود وكامينسكي Good & Kaminski، ٢٠٠٢) (DIBELS). والمقصود من هذه الأداة هي أن تقيس إدراك الطلاب لأصوات الحروف والكلمات ومعرفة أساسيات الحروف وطلاقة القراءة الشفهية ـــ وهي ثلاثة مجالات رئيسة وجديرة بالاهتمام أوصت بها اللجنة القومية الأمريكية للقراءة عام ٢٠٠٠م. ومعظم المقاييس الفردية التي اشتملت عليها الأداة تم تصميمه لكي يُطبّق في دقيقتين أو أقل، مع مرات للتقييم في بداية السنة الدراسية ومنتصفها ونهايتها حتى يمكن متابعة تقدم الطلاب على مدى فترة زمنية. ورغم أن هذه الأداة بمقاييسها الفرعية لم تُبْنَ على معايير بالمعنى التقليدي للمصطلح (جماعة المقارنة تعكس الطلاب في قاعدة معلومات الاختبار بدلًا من عينة معيارية على المستوى القومي)، يمكن للمعلمين النظر إلى درجات طلابهم في ضوء المستوى الدراسي، الذي يعطي معلومات شبيهة بتلك التي يعطيها الاختبار التحصيلي. ومثل وسائل التقييم الرسمية الأخرى، فقد استخدمت هذه الأداة مرات عديدة بهدف زيادة ثباتها.

وفي نفس الوقت، فإن DIBELS لها قدر كبير من التشابه مع وسائل تقييم القراءة والكتابة الأقل رسمية؛ لأنها صُممت ليستخدمها المعلمون، وليس الأخصائيون النفسيون أو الأخصائيون الآخرون، ويمكن أن تُعطى هذه المقاييس في ركن من

أركان حجرة دراسة مألوفة، عن أن تعطى في بيئة منعزلة للاختبار (ويذكر واضعو هذا الاختبار الوالدين كمطبقين محتملين لهذه الأداة إذا تلقوا الحد الأدنى من التدريب). ولأن النتائج تظهر بسرعة، يمكن للمعلمين استخدام DIBELS لإرشاد سيرهم في التدريس لأفراد من المتعلمين بطرق لا تستطيع أن تتيحها الاختبارات المقننة. وأكثر من ذلك، أن الأداة يمكن مواءمتها لاحتياجات الأفراد من المتعلمين. ولو أن مصممي الاختبار يوصون بالالتزام بالأسلوب الموصوف للتطبيق، إلا أن هناك حالات تفرض استخدام المرونة.

ويسعدنا أن نرى هذا الاعتراف بقدرة المعلمين على اتخاذ القرار المرتبط باحتياجات طلابهم، ونشجعك أن تجرّب واحدًا أو أكثر من مكونات DIBELS إذا كنت في حاجة إلى معلومات عن تلك الجوانب للقراءة المبكرة ويمكنك الحصول على الأدوات. وإذا كان مقياس معين غير مناسب لطالب تحت رعايتك (مثلًا، طالب أو طالبة من ذوي صعوبات التواصل ولا يمكنهم الأداء على مفردات معينة من المقياس)، فسيصبح هذا واضحًا في الحال. يمكنك عندئذ ترك المقياس أو التغاضي عنه إلى شيء ما أنسب دون تضييع وقت أو تكليف الطالب أن يتحمل ضغطًا نفسيًا لا حاجة له به. وإذا استجاب طالبك استجابة جيدة، فسيكون لديك أسلوب آخر في جعبتك لفهم تطور فهمه للقراءة والكتابة (وسيكون لديك معلومات لمشاركتها مع آخرين يستخدمون المقياس المتداول على المستوى القومي).

اختبارات القراءة غير الرسمية

وأسلوب آخر مفيد للتقييم هو مقياس القراءة غير الرسمي informal reading inventory (IRI)، وهو أداة تتكون من قوائم من الكلمات وعبارات متدرجة في الصعوبة ومصاحبة لمجموعات من الأسئلة «المقصود منها اختبار فهم القرّاء وما تذكروه بعد القراءة» (جيلت وتمبل Gillet & Temple، ٢٠٠٠م، ص. ٨٨). ومثل DIBELS، فإن مقاييس القراءة غير الرسمية يمكن لمعلمي الصفوف العامة استخدامها، رغم أنها يمكن أيضًا أن تكون جزءًا من عمل الأخصائي الذي يقوم بتقييم الطالب المتعثر في تعلم القراءة والكتابة. وتُستخدم هذه المقاييس للعديد من

الأغراض المختلفة، بما في ذلك تحديد مستويات الطلاب في القراءة المستقلة؛ وتقييم فهم القراءة المسموعة؛ وتحديد النواحي التي تحتاج المزيد من التقييم (ولبول وماكينا Walpole & Mckenna، ٢٠٠٦م). واعتمادًا على شمولية هذه المقاييس، يأخذ تطبيقها من ٢٠ إلى ٩٠ دقيقة. ومقاييس (IRI) المتوفرة تجاريًا (مثلًا، وول وشانكر Wall & Shanker، ٢٠٠٠م؛ رو وبرنز Roe & Burns، ٢٠٠٦م) لها بعض العناصر الرسمية؛ لأن الدليل الخاص بها يقدم توجيهات مقننة للتطبيق، وعباراتها متدرجة باستخدام إرشادات محددة، وعمليات التصحيح واضحة وضوحًا تامًّا ــ ولا يُحتمل أن يتواجد أي شيء من هذا في أساليب التقييم غير الرسمية لتعلم القراءة والكتابة.

وفي نفس الوقت، فإن للمعلمين العديد من الاختيارات، حتى عند تطبيق هذه الأدوات المُجرَّبة، للنقطة التي يبدأ بها مع الطالب في المهام المتدرجة، وأي العبارات يقرأ حتى عند مستوى دراسي معين، وما يُطلب من الطلاب القيام به بعد الانتهاء من القراءة. وقد تثير مقاييس (IRI) قدرًا أقل من القلق الذي تثيره المقاييس الأكثر رسمية عند أخذها؛ لأن معظم المهام المرتبطة بها (مثلًا، قراءة عبارات قصيرة أو الاستجابة إلى أسئلة خاصة بالفهم) شبيهة بتلك المرتبطة بتدريس القراءة في المدرسة، وجانب إيجابي آخر لمقاييس (IRI) للطلاب ذوي التوحد هو أنها تتضمن مكونات من القراءة الصامتة والشفهية، ويستطيع معلمو الطلاب ذوي صعوبات التواصل تخطي الأجزاء الأولى والتركيز على الأجزاء اللاحقة، وفي عدد من مقاييس (IRI)، للمعلمين الاختيار أن يسألوا الطلاب إعادة القراءة أو أن يجيبوا عن أسئلة، اعتمادا على أي الأساليب هم يظنون أن يكون أنسب لاحتياجات الطلاب.

وبالإضافة إلى الوسائل المتوفرة تجاريًا، يستطيع المعلمون وهم يفعلون إنشاء مقاييس (IRI) الخاصة بهم باستخدام مادة القراءة من كتب القراءة التي يستخدمونها وكذلك من المصادر الأخرى المتوفرة. وعندما يحدث هذا، يجب أن يتحرك أسلوب (IRI) ليكون أقرب إلى الطرف غير الرسمي لمتصلنا الذي اقترحناه سابقًا، ويكون القائمون باستخدامه مدركين أن ما يكتسبوه من قدرة على تصميم

الفقرات والأسئلة المناسبة لميول الطلاب ومعرفتهم السابقة من المحتمل أن يصاحبه فقدانًا للدقة المرتبطة بمستوى النصوص المستخدمة. ويمكن أن يستغرق إنشاء مقياس من مقاييس (IRI) قدرًا كبيرًا من الوقت، لذلك يفضل معظم المعلمين الذين نعرفهم أن يُدخلوا بعض المواءمات على المقاييس الموجودة بالفعل، وأحيانًا تزويدهم بنصوص عند مستويات دراسية مختلفة من كتاب أو مقتطفات أدبية، بدلًا من إنشاء نصوص جديدة. وإذا كنت مع طالب يفتقر إلى قدرة على الكلام من الممكن الاعتماد عليها ولكنه يستطيع أن يقرأ ويفهم نصًا متصلًا، فقد تفضل استثمار بعض من وقتك في استحداث طرقًا له أو لها لكي يُظهر فهمه (مثلًا، بإنشاء إجابات متعددة الاختيار له أو لها ليختار منها، أو إنشاء فقرات مرتبطة بالنص لأداة تواصله).

اختبارات الوحدة و/أو الفصل

يستطيع معلم الصف تطبيق اختبارات الوحدة و/ أو الفصل، وهي الأسلوب الثالث لتقييم تعلم القراءة والكتابة وهي خليط من الجوانب الرسمية وغير الرسمية، أين يمكن لهذه المقاييس أن تكون على المتصل الذي سبق الحديث عنه ــ وكيف يشعر الطلاب الذين يمرون بخبرة أخذ هذه المقاييس؟ ـ تتوقف على من أنشأها وعلى كيفية تطبيقها، فالاختبارات التي أنشأها ناشرون بهدف الاتجار بها تميل إلى أن تكون أكثر رسمية عن تلك التي يضعها المعلمون أنفسهم. فمثلًا، معلمو المستوى الرابع المستخدمون لمقاييس (Reading Street)، وهي مجموعات من الاختبارات التي تطبق في المدارس الابتدائية نشرها «سكوت فورسما» Scott Afflerbach et al., Forssmann، ٢٠٠٥م)، لها ست وحدات من الاختبارات، تتضمن كل وحدة ٤٠ سؤلًا متعددة الاختيار، ومهمتين يتطلب كل منها إجابة قصيرة، ومهمة واحدة تتطلب استجابة مفتوحة النهاية ومرتبطة بالمهارات التي يغطيها الفصلين الأخيرين للكتاب (جاتي Gatti، ٢٠٠٥م). اختبار مكون من هذه المهام التقليدية ــ والتي يغلب عليها الجمود ــ يكون أدعى لإثارة نفس النوع من القلق لدى الطلاب ذوي التوحد (وتفسير استجاباتهم قد تتحدى أيضًا معلميهم) إذا ما استُخدم في التشخيص أو لقياس التحصيل.

عندما يضع المعلمون اختبارات الوحدة أو الفصل، مثل مقاييس (IRI) التي ينشئها المعلمون، تميل هذه المقاييس إلى أن تحتل مكانًا أقرب من الطرف غير الرسمي على متصل التقييم الذي سبق الحديث عنه بالمقارنة بأمثالها من المقاييس المنشورة. وعادة ما تكون الاختبارات التي يضعها المعلمون أقل وطأة على الطلاب من حيث تحديها لهم، وقد تكون متسقة مع مهارات القراءة والكتابة ومع الإستراتيجيات التي تدرّس يوميًا في الصف، ولا يعني أن الاختبار الذي يضعه المعلم أنه أحسن للطلاب، إذ يفتقر بعض المعلمين إلى الخبرة و/ أو المهارة المطلوبة لتصميم مفردات التقييم التي تعكس بدقة ما تعلمه الطلاب؛ وفي هذه الحالة، فقد يكون متعلمو القراءة والكتابة أكثر قدرة على عرض معرفتهم ومهاراتهم على المفردات التي تم تجربتها ـ وغالبًا ما روجعت على أساس كيفية استجابات الطلاب الذين أخذوها ـ من المفردات التي أنشأت بأسلوب ضعيف والتي كتبها معلموهم. انظر جدول (٤-٣) الذي يعرض اقتراحات لإنشاء أسئلة اختبار جيدة لجمهور متجانس من المتعلمين.

ويغض النظر عن المؤلف أو المؤلفين لاختبار الفصل أو الوحدة، فإن لعملية التطبيق التي يستخدمها المعلم تأثيرًا كبيرًا على درجة عكسها لتعلم الطلاب ذوي التوحد، فالقرارات والاختيارات التي يتخذها المعلمون فيما يتصل بجلوس الطلاب ومستويات الضوضاء واستخدام المصادر مثل برامج الكمبيوتر واستخدام القاموس، ومعايير التعاون بين الأقران أحيانًا ما تؤثر على نتائج التقييم بقدر تأثير جودة المفردات، أكثر من ذلك، لنظرة المعلم إلى التقييم أثر أيضًا، هل هذا التقييم سيكون الكلمة الأخيرة لتعلم الوحدة وهل سيكشف عن كل ما قد يكون قد أغفله التدريس، يحتاج معلمو الصفوف المدمجة التي تضم جماهير من الطلاب المتمايزين تمايزًا واسعًا في قدراتهم وخصائصهم التعلمية أن يمايزوا في تقييمهم لطلابهم بقدر ما يمايزون في تدريسهم.

وهذا مثال للكيفية التي قد تُطبق بها هذه الأنواع من المواءمات. في صف للمستوى السادس، كان الطلاب يدرسون كتاب، The Roll of Thunder, Hear

My Cry (تايلر Taylor، ١٩٧٦م). وضع المعلم كالمعتاد اختبارًا بسيطًا لتقييم تعلم الطلاب بعد دراسة نصف هذه الرواية. وقد وضع في اختباره أسئلة مفتوحة النهاية مثل «ما الدور الذي تلعبه التقاليد العائلية في الرواية؟» وأسئلة متعددة الاختيار مثل «من مؤلف الكتاب؟» أخفق ثلاثة طلاب (بما في ذلك شاب ذو توحد) في الاختبار، ولكن كان المعلم مقتنع أنهم كانوا يعرفون أكثر مما أظهره أداؤهم عن الكتاب، ومثلما فعل المعلم في الماضي عندما لا يُحسن الطلاب الأداء عند تقييمهم، فقد طلب من الثلاثة وضع اختبار آخر كمجموعة، لكي يستعدون له، ثم يحددون وقتًا لأدائه، وتحمس الثلاثة لهذا العمل المهم واستمر هذا العمل لمدة يومين، واجتاز الثلاثة هذا الاختبار الجديد واستطاعوا أن يخبروا المعلم عن نوع الاستعداد الذي كانوا في حاجة إليه وأي نوع من المفردات التي يمكنهم إتقان استجاباتهم لها. وتضمنت بعض مقترحاتهم تغيير الأسئلة المقالية إلى أسئلة مقابلة حتى يمكن للطلاب أن يستجيبوا لفظيًا ويمكنهم إظهار معرفتهم بإعادة كتابة النص في كراساتهم باستخدام ما يختارون هم من كلمات.

جدول (٤-٣) اقتراحات لإنشاء أسئلة اختبار جيدة للصفوف المدمجة

استخدم أسئلة متنوعة ومحفزات، بما في ذلك أسئلة اختيار قصري (مثل، حقيقي-غير حقيقي، توفيق شيئين، اختيار متعدد) ومفردات تتطلب إنشاء استجابة (مثل، رسوم، إجابات قصيرة، رسوم بيانية).
اجعل المفردات واضحة للطلاب (مثلًا، المفردات المتوافقة على نفس الصفحة، مفردات لا تتطلب الكتابة).
تجنب خلط السلبيات (مثل، «أي من هؤلاء لا تصف..»).
اجعل الاختبار قصير(مثل، بسؤال الطلاب الإجابة عن اثنين أو ثلاثة أسئلة لإظهار تمكنهم من المفهوم بدلًا من ثمانية أو عشرة).
لا تستخدم اختبارات موقوتة.
استخدم أسماء الطلاب وميولهم في المفردات بقدر الإمكان.
اجعل الأسئلة متدرجة الصعوبة (مثلًا، أسئلة مختلفة الصعوبة في أقسام مختلفة من الاختبار وحدد المستوى الفردي للاستجابة، أو صمم اختبارًا للجميع وضع دائرة على ما تريد من طالب معين الإجابة عليه).

من: العدل ليس دائمًا متساو: التقييم والتقدير في صف متمايز، تأليف رك ورملي Rick Wormeli، ٢٠٠٦م، بتصريح من الناشر Stenhouse.

تكليف الطلاب أن يساعدوا في إنشاء الاختبارات هو أسلوب لجعل الاختبارات التي تُعطى في الصف أقل استدعاء للقلق والصعوبة للطلاب في الصفوف المدمجة. يتضمن الجدول رقم (٤-٤) قائمة لمواءمات الاختبار التي يمكن للمعلمين التجريب بها خلال السنة الدراسية، مع حصولهم على تغذية راجعة من الطلاب عن فعالية كل منها. وهذه المواءمات لا تقتصر على الطلاب ذوي التوحد أو الإعاقات الأخرى؛ لأن كل الطلاب قد يستفيدون من التعبير عن المعرفة والمهارات بطرق مختلفة. (بعض هذه المواءمات قد تكون مناسبة لأكثر من أسلوب رسمي من أساليب تقييم تعلم القراءة والكتابة، اعتمادًا على أداة التقييم والهدف من استخدامها والتمكينات التي توفرت للطالب الفرد في خطته التعليمية الفردية.

بالنسبة لنا، وسائل التقييم الثلاثة هذه بأبعادها الرسمية وغير الرسمية تشير إلى بعض المبادئ الرئيسة لتقييم متعلمين من ذوي طيف التوحد والتي تتعدى الوسائل الفردية نفسها. أولًا: هي تشير إلى أهمية التجريب الحذر بأساليب التقييم بنفس الطريقة التي يجرب بها المعلمون ذوو الخبرة باستمرار أساليب التدريس لنفس جمهور الطلاب. ونحن ننصح ألا تفترض أن مقياسًا ما قد لا يعطي معلومات مفيدة عن طالب ما ذو إعاقة دون محاولة استخدامه وتسجيل الكيفية التي استجاب بها هذا الطالب. والتفكير في هذه الأدوات الثلاثة يذكرنا أيضًا أنه أحيانًا يكون من الأيسر والأسرع للمعلمين مواءمة وتبني الأدوات الموجودة، وإنشاء ما يحتاجون إليه فقط، من أن يخترعوا من جديد مجموعة كاملة من أدوات التقييم، ومقاييس مثل هذه أسهل بكثير للمعلمين أن يكيفوها لاحتياجات الطلاب كأفراد من المقاييس الرسمية، وفي الوقت نفسه، تمكّنهم من جعل جمْع المعلومات أكثر كفاءة وأكثر دقة.

وسائل التقييم غير الرسمية لتعلم القراءة والكتابة

هناك الكثير من الأشياء التي لا نستطيع معرفتها عن الطلاب، وبخاصة هؤلاء من ذوي طيف التوحد، من المقاييس الرسمية أو حتى «النصف رسمية»، بغض النظر عن كيفية تصميمها أو التدبر في اختيارها أو الدقة والحساسية في تطبيقها.

ولكي ندعم ونتحدى قدرات جميع متعلمي القراءة والكتابة في الأوساط المدمجة، يحتاج المعلمون أكثر المعلومات حداثة وثراء عما يعرف الطلاب ويمكنهم القيام به. وأحسن الطرق لجمع هذا الخليط المتعدد من المعلومات هو استخدام مدى واسع من أساليب التقييم غير الرسمية التي يمكن وصفها بكلمات «دارلنج ـ هامند» Darling-Hammond «متداخلة بشدة بعضها في البعض لدرجة غالبًا ما لا يمكن فصلها» من التدريس والمنهج (١٩٩٧م، ص. ١١٥). ونحن نظن أن أساليب التقييم هذه القائمة على ما يدور في الصف الدراسي هي الأكثر قوة عندما تكون متمركزة حول الطالب ــ بمعنى، عندما يكون للطلاب اختيار كيفية تقييمهم، وبخاصة في تصميم أدوات التقييم والمحكات، ويدوّنون تقدمهم الشخصي من منظورهم الخاص ــ ونحن نعتقد أنه على المعلمين تخصيص الجزء الأكبر من وقت التقييم على مثل هذه الأساليب التي نبينها هنا: الملاحظة والمحاضرات والمقابلات تحليل عينات من عمل الطالب والعروض وأساليب الأداء وقوائم الاختيار المرتبطة بالخطة التعليمية الفردية وسجل الطالب.

الملاحظة

رغم أنه من المألوف أن تستخدم الملاحظة في الصفوف الابتدائية عنها في المدرسة الإعدادية أو الثانوية، يقرر معلمو جميع الفئات العمرية فوائدها في جمع المعلومات عن كيف يتعلم طلابهم القراءة والكتابة والاستماع للنصوص ذات المعنى (أتول Atwell، ١٩٩٨م؛ هنري Henry، ١٩٩٥م؛ هندلي Hindley، ١٩٩٦م). وغالبًا ما تُسمَّى متابعة الصبية Kidwatching ـ وهو المصطلح الذي استحدثه «ييتا جودمان» Yetta Goodman عام ١٩٧٨م ـ يمكن أن تُبنى الملاحظة بالعديد من الطرق، من ٩ دقائق لأخذ الملاحظات التلقائية على ملصقات إلى الإكمال الروتيني لقائمة اختيار تتناول مدى من مهارات وإستراتيجيات تعلم القراءة والكتابة التي سبق تدريسها. وتتضمن السياقات الممكنة لملاحظة الآتي:

- تفاعلات الطلاب مع المواد الخاصة بتعلم القراءة والكتابة (مثل، الكتب وأدوات الكتابة).

- تفاعلات الطلاب مع الزملاء أثناء أنشطة تعلم القراءة والكتابة (مثل، دوائر الأدب).
- تفاعلات الطلاب مع وسائل التقنية المساعدة مثل الكمبيوتر والبرامج الخاصة به.
- استجابات الطلاب لأنشطة الجماعة كلها في تعلم القراءة والكتابة (مثل، قراءة المعلم بصوت مرتفع).
- اختيارات الطلاب المرتبطة بتعلم القراءة والكتابة، السلوكيات والتفاعلات أثناء وقت الفراغ.

ومن جوانب القوة للملاحظة كأسلوب للتقييم هو أنها غالبًا ما ترشد إلى اتجاهات لما يمكن تدريسه مستقبلًا والذي يمكن تطبيقه توًّا. مثلًا، نعرف طالب في المستوى الثالث، ذو متلازمة أسبرجر دائمًا ما كان معلمه يلاحظه يرسم أشكالًا مفصلة ومعقدة لأبطال أثناء فترات الانتقال من نشاط لآخر في الصف، وكان من الملاحظ أن تركيزه على رسومه يزداد أثناء الأوقات العصيبة، مثلًا، عندما تكون أمه مريضة، وكانت هذه المعلومات التي بُنيت على الملاحظة مفيدة بطريقتين: ١) فقد ألمحت إلى الراشدين في جماعة المدرسة بزيادة الدعم العاطفي له عند هذه الأوقات، ٢) وقد أشارت إلى أن مقاومته للكتابة يمكن مجابهتها بتشجيعه عمل مجموعات متتابعة من الرسوم عن بطل ما، ثم إضافة نص مكتوب إلى هذه الرسوم ثم توفير فقاعات كلامية للتخاطب، وعلى أية حال، دون الانتباه الحذر إلى كيفية استخدامه لوقت الفراغ، كنا سنفقد كل هذه الاستبصارات.

يصور المثال السابق قيمة الملاحظات مفتوحة النهاية، ولكن هناك أيضًا الكثير مما يمكن تعلمه من الملاحظات الموجهة إلى إستراتيجيات ومهارات محددة لتعلم القراءة والكتابة. إن السجلات المتواصلة وتحليل التلميح الخاطئ هي أساليب متخصصة لملاحظة تعلم القراءة والكتابة وهي تركز على تسجيل أبعاد قراءة الطلاب الشفهية. ورغم وجود بعض الاختلافات في كيفية أداء كل منها (مثلًا، السجلات المتواصلة تسجل قراءة الطلاب في اللحظة التي يقرءون فيها النص على

ورقة منفصلة، بينما غالبًا ما يستخدم تحليل التلميح الخاطئ في القراءة المسجلة على أشرطة) ويرتكز كلا الأسلوبين على عدد من الافتراضات عن القراءة والتقييم، وتحديدًا أن أخطاء الطلاب تعتبر نوافذ على تفكيرهم وأن تحديد أنماط أخطائهم وتصحيحهم الذاتي لها يمكن أن يوحي بالخطوات التالية لما سيُدرّس. وكلاهما يوفر معلومات يمكن استخدامها لتحديد مستويات قراءة الطلاب واستخدام الإستراتيجية ودرجة طلاقة القراءة. إن توفير العمليات المفصلة لكيفية إجراء هذه الأنواع من الملاحظات خارج نطاق هذا الكتاب، ولكن المصادر الموصى بها في نهاية هذا الفصل ستوجهك إلى طرق تعرفك على هذه الأساليب وبسرعة.

لأن الطلاب ذوي التوحد قد يكون لديهم اختلافات في التواصل والقدرات الحسية والتعلّمية والحركة وهذه الاختلافات قد تُعبر عن نفسها بطرق قد لا تكون ظاهرة للعيان، لذلك من المهم للمعلمين أن يكونوا حذرين في كيفية الحصول على معلومات مستمدة من ملاحظاتهم لتعلم هؤلاء الطلاب للقراءة والكتابة. ونحن نقترح، كلما أمكن، استخدام شرائط الفيديو كأسلوب لمشاركة المعلومات عن الطالب ذي التوحد مع عدد من أعضاء الفريق. فلا شك أنه سيقل احتمال إساءة تفسير سلوك طالب ما إذا شارك عدد من المعلمين في تسجيل سلوك هذا الطالب على فيديو وفسره كل منهم من منظوره الخاص. فمثلًا، إذا لاحظ معلم طالبًا ذا توحد ينظر إلى كتاب ويقلب صفحاته بسرعة فقد يظن أنه قلق أو مفرط الحركة بدلًا من أنه يقرأ. ومعلم آخر أو عضو من أعضاء الأسرة يعرف هذا الطالب معرفة جيدة يستطيع أن يرى ويقرر أن هذا الطالب دائمًا ما يقلّب صفحات الكتب بسرعة في العشر مرات الأولى التي يتصفح فيها الكتاب ويقرؤه، وبعد أن يتعرف على الكتاب يشعر بأنه مستعد أن يفحص الكتاب بأسلوب منتظم.

وتشارك «بث كيفرت» Beth Kephart، وهي أم لطفل ذي اضطراب نمائي عام، مثالًا آخر يصور كيف أن ملاحظة غير دقيقة يمكن أن تكون مضللة كأي نوع آخر من التقييم. عندما أخذت «كيفرت» Kephart ابنها «جرمي» Jeremy إلى زيارة للمدرسة التي كانت تأمل تسجيله بها، سارت معه المديرة حول المدرسة وكان معها

دفتر تسجل به ملاحظاتها على «جرمي» كلما تعثر. في الوقت الذي كانت «كيفرت» تراقب بقلق، كما تسجل في المقتطف التالي:

يحاول «جرمي» متابعة الروتين الصباحي. يجلس إلى الكمبيوتر بجانب صبي آخر، ثم يحاول أن يتفاعل مع الكمبيوتر بنفسه، هو جديد بالنسبة له، هو يخفق ويشعر بالإحباط. والمديرة في ركن الحجرة تكتب في مذكراتها، ثم طُلب منا أن نتحرك وننضم إلى الأطفال في حجرة أخرى حيث كانوا بصدد أخذ وجبة خفيفة. هناك فقط مشكلة بسيطة مع خطة المديرة ـ كل الأطفال ماعدا «جرمي» لهم مقاعد خاصة. عندما سألت المديرة «جرمي» إذا كان يريد شيئًا يشربه، دار حول الحجرة يبحث عن مكان حول المنضدة، لم يُجب عن سؤال المديرة وعاد إليَّ متألمًا وعينيه مبللتين بالدموع. (١٩٩٨، ص. ١٦٤)

لاحظت «كيفرت» أن قلقها قد ارتفع عندما سُئل «جرمي» أن يشارك في نشاط المدرسة، «وقت الحلقة» وكانت المشكلة الوحيدة أن «جرمي» كان هو الوحيد الذي لم يعرف الطقوس المتعارف عليها والواجب اتباعها؛ ولم يكن يعرف الأغاني وما يصاحب هذا من حركات، والألعاب التي انشغل بها الأطفال الآخرون، الذين كانوا يمارسونها يوميًا، والتي كانوا يؤدونها بسهولة.

في الحلقات يجلس «جرمي» وينظر، وهو يراقب بصبر وأنا أعجب به، حتى تسأله المديرة إذا كان يريد أن يكون الفلاح في الـ dell، وتجره إلى وسط الحجرة. ما الـdell؟ ويبدو على عينيه التوسل وما عليه أن يفعل إذا لم يعرف الإجابة. ويثير الأطفال الضوضاء حتى يجلس «جرمي» في النهاية؟. وملاحظة أخرى في المذكرة، وألقيت سهمًا من الكراهية خلال الحجرة. (١٩٩٨، ص. ١٦٥).

رغم أن القليلين من المعلمين سيستطيعون اكتساب معرفة وثيقة لمتعلم فرد مثل معرفة والديه له، تذكرنا قصة «كيفرت» بأهمية ملاحظة الصبي في سياق من خلال علاقة مستمرة بالطالب، ونتيجة لذلك، يجب على المعلمين الذين يستخدمون الملاحظة كأسلوب لتقييم تعلم القراءة والكتابة لطلاب ذوي توحد أن يراعوا التوجيهات الآتية:

• أن يصدروا أحكامهم بناء على أنماط لمعلومات جُمعت خلال فترة من الوقت، لأن الملاحظات من حادث فريد قد لا تعكس بدقة ما يعرفه الطلاب ذوو التوحد وما يمكنهم القيام به.
• أوصل ما جمعته من معلومات في ملاحظاتك بمصادر أخرى للمعلومات مثل المقابلات وعينات من عمل الطالب.
• استبدل ملاحظات مفتوحة النهاية بملاحظاتك التي أخذتها على قوائم الاختيار. حيث يمكنك أن تأخذ ملاحظات سريعة وتسمح لك الأولى أن تركز على أهداف التعلم المرغوبة بينما ستسمح لك الثانية بملاحظة سلوكيات جديدة قد تغفلها.
• ادع آخرين يعرفون الطالب (مثل، الوالدان أو معلم آخر أو أخصائي) أخذ ملاحظات أثناء دروس تعليم القراءة والكتابة وشاركهم في معلوماتهم، وخاصة أثناء الأنشطة الخاصة باشتراك كل طلاب الصف في المناقشات.

المحاضرات والمقابلات

إن المحاضرات والمقابلات تكملة طبيعية للملاحظات كأسلوب غير رسمي للتقييم، وهي أيضًا غالبًا ما تستخدم بواسطة المعلمين ذوي التوجه ـ فيما يدرّسونه لتعليم القراءة والكتابة ـ نحو فلسفة البناء والتمركز حول الطالب (أندرسون Anderson، ٢٠٠٠م؛ أتول Atwell، ١٩٩٨م؛ هندلي Hindley، ١٩٩٦م). ناقشنا في الفصل الثالث أهمية استكشاف ما يراه الطلاب عن قراءتهم وكتابتهم وتعلمهم كأسلوب لدعوتهم إلى جماعة الصف الدراسي والتعرف عليهم كآدميين. ونتناول هنا كيفية استخدام نفس هذه الطرق لتحديد أي نوع من التعلم قد حدث لدى الطلاب، وكذلك الخطوات التالية للتدريس.

اختبار «بيرك» للقراءة Burke Reading Inventory (جودمان، واتسون وبيرك Goodman, Watson & Burke، ١٩٨٧م) هو أحسن اختبارات المقابلة المعروفة للحصول على الإحساس بكيفية إدراك الطلاب للقراءة، وهو يحتوي على أسئلة مثل:

- عندما تقرأ وتأتي إلى شيء لا تعرفه، ماذا تفعل؟
- من قارئ جيد تعرفه؟
- ماذا يجعله أو يجعلها قارئًا جيدًا؟
- كيف تعلمت أن تقرأ؟
- إذا علمت أن لدى شخص ما صعوبة في القراءة، كيف تساعده؟

واءم «وايلد» Wilde (١٩٩٢م) بعض الأسئلة الخاصة بالتهجئة (مثل، «كيف تعلمت أن تتهجى؟»)، ونفس إطار العمل يمكن أن يُستخدم للكتابة، إلا أننا لا نعرف أي دراسة منشورة قامت بذلك. وبتوجيه أسئلة من هذا النوع إلى عدد كبيرمن المتعلمين، وجدنا أن أكثر الأسئلة قدرة على الاستكشاف ليست تلك التي تسأل الطلاب أن يتحدثوا عن خبراتهم هم أنفسهم بالقراءة والكتابة بل تلك التي تسألهم تحديد شخص آخر كفء في بعض جوانب تعلم القراءة والكتابة، وأن يشرحوا اختيارهم. وعندما نستمع إلى تلميذة بالسنة الأولى تظن أن والدتها ماهرة في استهجاء الكلمات؛ لأنها «لا تخطئ أبدًا» أو أن والدها قارئ ممتاز؛ لأنه «ينطق الكلمات بسرعة جدًا»، فنحن نعرف ما يجب علينا عمله لتعميق مدركات الطلاب لمعنى أن يكون الشخص كُفْئًا في تعلم القراءة والكتابة، في مثل هذه المناسبات، تتيح المقابلة أو المحاضرة الفردية التعرف على أفكار الطلاب وتعطي أيضًا فرصة طبيعية لفحص وتوضيح هذه الأفكار.

وبالإضافة إلى الاستجابات المضبوطة مثل مقياس «بيرك» Burke، غالبًا ما يستخدم المعلمون الأسئلة في نطاق المحاضرات الفردية لتقييم فهم الطلاب لنص يقومون بقراءته أو قد قرءوه. وأحيانًا ما يسأل المعلمون أسئلتهم الخاصة؛ وفي أحيان أخرى يسألون تلك الأسئلة التي تأتي من مادة منشورة مثل ما يتوفر تجاريًا من اختبارات أو صفحات للتدريب من الشبكة الإلكترونية. بينما قد يسُر بعض المتعلمين من ذوي التوحد الإجابة عن أسئلة تتمركز حول الفهم لألفتهم بها ووضوحها لهم، قد تتحدّى نفس الأسئلة آخرين منهم. فمثلًا، قد يعجب بعض هؤلاء الطلاب ويكون لسان حالهم لماذا يُسألون عن الإجابة على أسئلة يعرف

مدرسوهم إجاباتها. وبعض الطلاب من الفئة نفسها قد يرغبون في الإجابة عن أسئلة مرتبطة بالفهم في محاضرة فردية إذا أُعطوا شرحًا مفصلًا عن سبب اختيارك بالانشغال بهذا النشاط (مونت، Mont ٢٠٠١م). وقد يكون من الصعب على آخرين الاقتناع ولذلك قد يفضلون أن يُسألوا أسئلة جادة عما قرءوه ولكن عن طريق أشخاص آخرين مثل الوالدين أو زميل أو مدير المدرسة الذين لا يعرفون الإجابات.

ويتشتت بعض الطلاب من ذوي طيف التوحد ليس بطبيعة الأسئلة ولكن بطبيعة جو العلاقة الحميمة الذي توجده المقابلة أو المحاضرة الفردية. بالنسبة لهم، قد يكون من المفيد أن نجد طرقًا للتفاعل غير مباشرة. مثلًا، وجدت طالبة نعرفها أنها تشعر براحة أكثر إذا ما وُجهت إليها أسئلة عن كتابها المفضل إذا ما قابلتها المعلمة باعتبارها ضيفة برنامج وأعطتها الميكروفون لاستخدامه أثناء البرنامج. وطالب آخر استخدم دمية (تمساح) عندما احتاج إلى أن يجيب عن أسئلة المعلمة؛ لأنه يمكنه المشاركة في الدروس بسهولة أكبر عندما يكون «فلكس Felix» مسئولًا عن الإجابات. وطلاب آخرون يفضلون الاستجابة عندما يسألهم معلموهم بصوت هزلي أو لهجة غريبة أو حتى يتغنوا بها (نيوبورت Newport، ٢٠٠١م؛ روبنسون Robinson، ١٩٩٩م؛ وليامز Williams، ١٩٩٦م). ومن الممكن جعل هذه التداخلات تتصف بطابع غير مباشر إذا ما تمت من خلال محاضرات جماعية أو من خلال البريد الإلكتروني (حتى وإن كنت تجلس إلى الكمبيوتر إلى جانب الطالب أو الطالبة). ونحن ندعوك أن تغيّر من أساليبك وتستمر في جمع المعلومات عن كيفية عمل كل اختبار إذا شعرت أن الطلاب غير مستريحين تمامًا بالأساليب العادية للتفاعل في الصف الدراسي.

رغم أننا ننصحك باستخدام المقابلات والمحاضرات مع الطلاب أنفسهم كلما أمكن ذلك، يجب أن تدرك أن مقابلات أعضاء الفريق قد تكون أيضًا مهمة لجمع أكثر المعلومات ثباتًا، وبخاصة عندما لا يستطيع الطالب إعطاء معلومات عن نفسه (داونتج ، Dawning ٢٠٠٥م) l. ولدى معظم الأفراد ذوي الإعاقات أساليب غير

عادية في إظهار ميولهم وقدراتهم في تعلم القراءة والكتابة، وأحيانًا مجرد الحديث فقط إلى هؤلاء الأفراد الذين يعرفون الطالب جيدًا يؤدي إلى أن يحصل المعلمون على معلومات عن ما يفهمه الطالب وما يستطيع عمله. فمثلًا، أجرت «بولا» ملاحظات على طالب، «دارن» Darren كجزء من مشروع بحث، وكان لديه قدر ضئيل من القدرة على التواصل، وكان البعض يعتبره صعب السلوك. وضمن سلوكه الصعب كان إيذاؤه لنفسه، والذي تضمن عضّه لمعصميه ويديه كلما أخذ أوتوبيس المدينة في طريقه إلى العمل في مطعم للوجبات السريعة، ولاحظ الفريق الذي كان يعمل مع «دارن» أن هذا السلوك ظهر فقط في الأوتوبيس عندما لم يكن «دارن» مع معلمته، السيدة «كوران» Curran. وكمحاولة لحل المشكلة أو على الأقل جمع معلومات أكثر، تطوعت السيدة «كوران» أن تركب الأوتوبيس للملاحظة «دارن» مع السيدة «ويفر» Weaver وهي مساعدة تدريس، وأحيانًا ما كانت تركب الأوتوبيس مع «دارن»، لاحظت السيدة «كوران» أن سلوك العض بدأ مباشرة بعد أن أخذ الاثنتان مقاعدهم في الأوتوبيس وتواصل حتى وصلوا إلى المطعم، رغم محاولات السيدة «ويفر» أن تلهي «دارن» أو تصرفه عن هذا السلوك. وعندما سألت السيدة «ويفر» عن توصيات في نهاية هذه الرحلة، قالت لها السيدة «كوران» أنها دائمًا ما استخدمت وقت ركوب الأوتوبيس مع «دارن» في مشاركة قراءة الجريدة معه. وكانوا يقرءون الجريدة كلها، وأحيانا ما كانت السيدة «كوران» تشاركه آراءها في المقالات. بينما لم يكن كلا السيدتين متأكدتان من أن هذا الجزء هو المطلوب لحل المشكلة، فكرت السيدة «ويفر» أن لا مانع من المحاولة واشترت جريدة للرحلة القادمة. وأثناء هذه الرحلة، جلس «دارن» في هدوء وعيناه على الجريدة وبدا أكثر استرخاء مما كانت السيدة «ويفر» تراه قبل ذلك. وكان كلا المعلمتين في دهشة. وكانت السيدة «كوران» مندهشة كيف أن طقسًا بسيطًا من طقوس التفاعل الاجتماعي بدا بهذه القوة. واندهشت السيدة «ويفر» أيضًا للكيفية التي اختفى بها سلوك خطير بسبب تدخل مرتبط بتعلم القراءة والكتابة! وتعجبت

أم «دارن» عندما علمت بالقصة «حسنًا، طبيعي! يحب «دارن» أن يسمع الأخبار كل صباح».

وبعد هذه الحادثة، قرر الفريق أن يقابل كل من يعمل مع «دارن»، بما فيهم أفراد عائلته ومعالجيه والأخصائية الاجتماعية التي تعمل معه وأخيه للحصول على معلومات عن ميوله ونواحي قوته ومعرفته وما قد يكون لديه من نواحي ضعف حتى يمكن للفريق أن يرتقي بمساعدته. ومن خلال هذه العملية عرفوا أنواع المواد التي تجذبه (مجلات وجرائد ودليل التليفونات) ومجموعة من أساليب عرضه لقدرات تعلمه للقراءة والكتابة بما في ذلك سلوكه أمام الرف الذي تضع عليه جدته المجلات.

تحليل عينات من عمل الطالب

أصبح تحليل عينات من عمل الطالب أسلوبًا أوليًّا من أساليب التقييم غير الرسمية لتطوير تعلم القراءة والكتابة لسنوات عديدة، وبخاصة في مجال الكتابة. وغالبًا ما يراجع المعلمون عمل الطالب باستخدام «ربرك»، وهو المصطلح المستخدم لوصف توجيهات التصحيح التي «توضح خصائص الاستجابات المكتوبة عند مستويات متعددة من الكفاءة» (سالنجر، ٢٠٠٢م ص. ٦٩٠)، لمساعدة الطلاب التركيز على جوانب معينة من المهمة. وبينما كانت تعريفات تعلم القراءة والكتابة تتوسع (انظر الفصل ٢)، امتد تحليل المعلمين لعمل الطالب من الأنواع الأكاديمية التقليدية مثل المقالة إلى أشكال التواصل المتعددة مثل عروض بوربوينت......... (بيري، ٢٠٠٣م) والفن المرئي ذي الثلاثة أبعاد (كست، ٢٠٠٢م). وفي كل هذه الحالات، فإن فرصة النظر المدقق إلى تعلم الطالب تساعد المعلمين أن يروا التعلم الفردي لكل طالب نحو إتقان المهارات والإستراتيجيات الأساسية لتعلم القراءة والكتابة، ولتحديد أيضًا اتجاهات التعلم في جماعات وصفوف التي يمكن استخدامها لتوجيه التدريس اللاحق.

وبالإضافة إلى ذلك، فقد ظهر تحليل عمل الطالب في السنوات القليلة الماضية كأسلوب شعبي للتطوير المهني، مع جماعات المتعلمين الذين يتعاونون لفحص

معتقداتهم عن التدريس والتعلم؛ وتطوير معايير جماعية للتفوق؛ واستكشاف الروابط بين التدريس والتعلم والتقييم في الصفوف الحالية (فشر وجونسون، ٢٠٠٦م؛ كربس، ٢٠٠٥م، لانجر، كلتن & جف، ٢٠٠٣م). وبالنسبة للطلاب ذوي التوحد، يمكن لهذا التحليل أن يكون مفيدًا لسببين: الأول: عندما يكون التحليل تعاونيًّا، ويحتوي على استبصارات من أكثر من معلم، فهذا يُزيد من فرص الإثراء لتفسير أداء الطلاب إلى أقصى حد ممكن، وثانيًا: فإن المعلمين الذين يشاركون في تحليل عمل الطلاب ذوي التوحد ولكن ليس لديهم حاليًا في صفوفهم طلاب ذوو توحد يمكنهم أن يستعدوا لهذا اليوم عندما يكون لديهم طلاب ذوو توحد.

وإحدى أطر العمل المعروفة لتحليل عمل الطالب هي خصائص ٦ + ١ (6 Plus1 traits) ، وهو أسلوب تقييم الكتابة الذي ذاع صيته عن طريق معمل الشمال الغربي الإقليمي التربوي (http://www.thetraits.org). وكان الأساس لإطار العمل هذا هو مجهود جماعة من المعلمين في ولاية أوريجن Oregon الذين صححوا وناقشوا المئات من أوراق الطلاب من الصف الثالث إلى الصف الثاني عشر في بداية ثمانينات القرن الماضي (سباندل Spandel، ٢٠٠١م). ويتضمن (٦ + ١) الحالي المحكات الآتية والتي يراها خبراء الكتابة أساسية للكتابة الجيدة:

- الأفكار (محتوى الكتابة، بما في ذلك الدرجة التي يطور عندها الكاتب أفكاره/ ها الرئيسة مع التفاصيل الداعمة).
- التنظيم (درجة البناء المضبوط للورقة وتدرجها المناسب).
- الصوت (الدرجة التي وضع بها الكاتب بصمته الشخصية على الصفحات).
- اختيار الكلمة (دقة اختيار الكلمة المناسبة في لغة الكتابة).
- طلاقة الجملة (الوضوح، التعدد، وانسيابية الجمل الفردية).
- التقاليد (درجة تحكم الكاتب في جوانب اللغة مثل تقسيم النص بالفصلة والفصلة المنقوطة ونهايات الجمل بالنقطة والاستهجاء واستخدام قواعد اللغة، إلخ.)
- العرض (مناسبة وجاذبية الشكل في ضوء هدف الكاتب وقراء النص).

وقد جرت العادة أن المعلمين الذين يستخدمـون إطـار العمل هذا لتقييم الكتابة يعطـون الطـلاب درجـة بـين ١ - ٥، ويمـثل ١ الأقـل كفـاءة و٥ الأكثر كفـاءة، لكـل فئـة مـن الفئـات المذكـورة عالـيه (انظر عينـة «ربـرك» فـي http://www.nwrel.org/assessment/pdfRubrics/٦) ويطبق بعض المعلمين هذه الفئات على أنواع النصوص المختلفة، بينما آخرون يضيفون لغة إلى ما لديهم من «ربرك» لجعل كل فئة أكثر مواءمة للمهمة موضوع التقييم، ومن الأسباب التي دعتنا إلى الاعتقاد بأن إطار العمل هذا كان شديد التداول في المدارس من الحضانة إلى المستوى الثاني عشر أن الفئات شديدة التشابه مع المحكات التي استخدمت في كثير من الولايات لتقييم الكتابة في امتحانات المستويات الدراسية التي ناقشناها في القسم السابق عن أساليب تقييم تعلم القراءة والكتابة الرسمية، وهناك ما يدل على أن الطلاب الذين يقومون بانتظام بتقييم ما يكتبون على ضوء محكات مثل تلك الموضحة سابقًا يميلون إلى أن يرتقوا بأدائهم في امتحانات المقاطعة عكس الطلاب الذين لا يفعلون ذلك، ورغم أننا نرى أن تقييم الكتابة لا تقتصر فقط على إعداد الطلاب للامتحانات، فنحن نعتبر أن هذه المعلومات في غاية الأهمية؛ لأنها تشير إلى أهمية انخراط الطلاب في عملية التقييم.

بينما يمكن أن يكون تحليل عمل الطالب باستخدام «ربرك» مفيدًا، فمن المفيد أيضًا فحص عينات من عمل الطالب بطرق أخرى، مثلًا، أثناء دراسة لتدريس التهجئة أُجريت مع أعضاء جماعة البحوث على مستوى مدرسة بأكملها (جماعة بحوث شاندلرو مابلتن Chandler & Mapleton Teacher-Research Group، ١٩٩٩م)، اكتشفت «كيلي» قوة تزاوج أسلوب المحاضرة والمقابلة المشروح بالتفصيل بالقسم السابق مع تحليل لمنتجات الطلاب المكتوبة أو المعبّر عنها فنيًّا. سألت «كيلي» «كرستين»، الكاتبة، بعد أن رأت دقة الطلاب في التهجئة، أن تناقش إستراتيجياتها في التهجئة في مقابلة قصيرة. وسجلت «كيلي» الشروح التي أعطتها «كرستين» لكل من تصحيحاتها الذاتية على ما كتبته، جاعلة هذه الوثيقة مصدرًا ثريًّا للمعلومات عن عملية تفكير «كرستين» الفكرية عن التهجئة ، ليس فقط ما

كتبته على الصفحة. وقد يفيد أي من الفئات التالية من المعلومات التي تُكتب على هامش ورقة عمل الطالب أو على مُلصقة ملحقة بها:

- ملاحظات عما قاله الطالب أو فعله بينما كان ينجز ما أكمله.
- ملاحظات أي مصادر رجع إليها الطالب لإنجاز ما أتمه.
- انطباعات عن مقارنة قطعة العمل الحالية بنسخة سابقة لنفس القطعة أو مهمة مشابهة.
- ملاحظات عن درجة المساعدة من الزملاء أو المعلمين أو مساعدي التدريس (ويكون هذا مفيدًا بصفة خاصة مع الطلاب الذين لديهم صعوبة في الكتابة مستقلين).
- ملاحظات لنفسك عن الدعم الذي قد يفيد الطالب عند تدريسه مستقبلًا سواء في مراجعة عمله أو التعامل مع مهام شبيهة في المستقبل.

ونظن أن أسلوبًا شبيهًا للتسجيل يمكن أن يستخدم عند تقييم عينات العمل لطلاب من ذوي التوحد؛ لأن هؤلاء الطلاب قد لا يمكنهم دائمًا أن يجعلونا نرى ما يمكنهم القيام به أو إنجازه، ولا كيف يقومون به ولماذا يفعلون ما يفعلون إذا قيّمناهم بأسلوب واحد، وهناك مثال جيد لهذه المشكلة المعقدة يخبرنا به «ستيفن شور» Stephen Shore، رجل ذو توحد والذي شعر بأنه مرفوض في طفولته من المعلم الذي لم يحاول أن يفحص عمله جيدًا قبل الحكم عليه بأنه غير مناسب:

كتبت قصة عندما كنت في المستوى الثاني استجابة لمهمة كلفنا بها المعلم. كانت القصة تدور حول بعض القطط التي كانت تتغير فأحيانًا تبدو كقطط صغيرة وأحيانًا أخرى تبدو ككلاب صغيرة. وفي الحقيقة أن هذه الحيوانات كانت مطلوبة جدًّا حتى إن ثمن الواحد منها وصل إلى ٤٧٠٠٠ ؛ أو ثمن منزل في ذاك الوقت. بزغت أفكار هذه القصة من أحداث حياتي الحالية. كانت القطط من الميول الخاصة في ذاك الوقت. إحدى القطط الكثيرة لأسرتي ولدت خمس قطط صغيرة، حصلنا على كلب صغير، وكان منزلنا معروض للبيع في السوق بنفس السعر الذي بيعت به هذه القطط، واعتبر معلمي المهمة لا تليق إلا بالأطفال. ولكنها لو كانت سألتني من

أين أتيت بأفكار هذه القصة، فربما كانت تبدو أكثر فهمًا وفائدة في مساعدتي في كتابة المهمة. (٢٠٠٣م، ص. ٧٤-٧٥).

العروض والأداء

إن العروض والأداء من بين أحسن الطرق للطلاب لاستعراض قدرتهم على أن يطبقوا المعلومات التي تعلموها من القراءة والمشاهدة والاستماع إلى نصوص كثيرة مختلفة، ويمكن لهذه النصوص أن يساندها كتابات الطلاب المتعددة الأنواع بما في ذلك أخذ المذكرات والمختصرات والكتابات المفصلة. وربما الأهم من ذلك، أنها تقيّم مباشرة مهارات التواصل لدى الطلاب، بما في ذلك استخدامهم للغة الشفهية بيسر وسهولة وكذلك استخدامهم لأنماط اللغة غير اللفظية والتي تستخدم في العرض مثل التلميحات والإشارات المتعارف عليها والنظرات لمساندة الرسالة. وهناك أنماط متعددة من العروض والأداء من حيث الوقت الذي تستغرقه في أدائها ودرجة إعدادها والنطاق الذي تُوجه إليه، فقد يشمل طلاب الصف فقط وقد يشمل أفراد الأسرة أو أعضاء من الجماعة الاجتماعية في نطاق المدرسة.

والاستعراضات هي نوع من الأداء المتخصص وهي مشهورة في مدارس اتحاد المدارس الأساسية Coalition of Essential Schools(CES)، والمعروفة بشبكة إصلاح المدارس الأمريكية الثانوية والتي تتضمن الآتي بين العشر مبادئ المعروفة التي تلتزم بها المدارس الأعضاء:

على المدرسة تقديم الدليل على تطبيق سياسات الدمج التي لا تميز بين فئة وأخرى من فئات الطلاب من حيث الممارسة والتعليم. ويجب أن تتبنى الممارسات الديموقراطية التي تشمل كل من يتأثرون مباشرة بأداء المدرسة. وعلى المدرسة إعلاء شأن التعدد وأن تبني أداءها على نواحي القوة التي تبديها الجماعات المختلفة، صراحة وتضمينًا مع استبعاد كل أنواع التمييز. (CES, 2007, n.p.)

وقد اختار «تد سيزر» Ted Sizer، مؤسس الاتحاد، مصطلح العرضexhibition

لوصف تكامل وتداخل وسائل التقييم التي تعكس تعقّد تعلّم الطالب على مدى فترة من الزمن؛ لأنه أراد أن يستدعي ذكريات المظاهرات التي قام بها الطلاب أمام جماعتهم المحلية في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر (مكدونالد؛ McDonald، ١٩٩١م؛ سيزر Sizer، ١٩٩٢م). ورغم أن العروض قد لا تكون شفهية بحتة (بعض أحسن الأمثلة في كتاب «سيزر» والمنشورات ذات الصلة تتضمن إنشاء نصوص مكتوبة ومرئية) فهي تحتوي على مكوّن يمكن عرضه، وقد أوردت «جورجنسن» Jorgensen (١٩٩٨م) في كتابها عن أساليب الدمج في المرحلة الثانوية العديد من أمثلة العروض مثل ما سيأتي عرضه والتي تُمكّن وتركز على التعدد وعدم التجانس:

- عرض جماعي إلى مجلس استشاري مفترض عن إنشاء شبكة مواصلات لربط الدول الإفريقية وإنعاش نموها الاقتصادي.
- قراءة شفهية لقصة عن بطل من خيال طالب، باستخدام خصائص ملحمية عند دراسة رواية «هومر».Homer's Odyssey .
- إنشاء مسرحية من فصل واحد أو فيديو عن عمليات حياة كائنات مكونة من خلية واحدة باستخدام متشابهات واستعارات.
- عرض للرياضيات والتطبيقات العلمية المطلوبة في أداء وظيفة ما، بناء على مقابلة مع متخصص في هذا المجال.

وكل من هذه الأمثلة يتطلب من الطلاب أن يتعلموا محتوى جديدًا وأن يتواصلوا بأساليب أكاديمية مهمة من المهم أن يقيّمها معلمو القراءة والكتابة.

ونحن نعتقد، مثل «جورجنسن» Jorgensen، أن المعلمين يمكنهم أن يجدوا طرقًا لكل المتعلمين، بما فيهم هؤلاء المفتقدين للتواصل اللفظي، أن يشاركوا بفعالية في أنشطة تعلمية معقدة وأساسية كتلك. وجدير بالذكر أنه قد لا يشعر كل المتعلمين بالراحة عند مواجهة جمهور ما. وقد قال «جيري نيوبورت» Newport، وهو رجل ذو متلازمة أسبرجر، أنه عندما وقف أمام طلاب صفه لأول مرة لتقديم محاضرة كان يتألم. كانت ركبه ترتعش بشدة حتى إنه شعر كما لو كان سيقع، وارتفع صوته فجأة وكانت تردداته غريبة. وكما يتذكر هو:

عندما جلست كنت أشعر بالضآلة والحرج. عرفت أنني قد ارتكبت خطأ كبيرًا عند اختياري لهذه المادة، لكنني رفضت أن أستسلم لمخاوفي. والمحاضرة الثانية لم تكن أحسن من الأولى. عندما انتهت، أخبرني المعلم أنني يجب أن أتوقف عن خدش ذراعي عندما أتكلم، وأن عليّ أن أهدأ. نظرت إلى ذراعيّ ورأيت أنهما كانا مغطيين بخدوش. (٢٠٠١، ص. ٢٢٦)

وقد أظهر أناس آخرون ثقة أكبر في قدراتهم الخاصة بتعلم القراءة والكتابة عند إتاحة الفرصة لهم أن يؤدّوا، خاصة عندما يمكنهم استخدام شخصية مختلفة غير شخصيتهم، ونحن نعرف شخص باسم «كايل» Kyle، مثلًا، الذي لم يكن أبدًا طلِقًا في قراءته أكثر مما عندما كان يلقي محاضرة. كان مسرورًا عندما شعر أنه محط الأنظار، ولو أنها كانت لحظات قليلة، أمام زملاء صفه العشرين. وقد ذكر أن أداء هذه المهمة بانتحال شخصية شخص آخر كان أسهل بكثير من أن يتحدث من منظوره الخاص؛ لأن الشخصيات التي لعبها كانت من السهل التنبؤ بها، ولذلك، كانت أريح من مناظر الحياة الواقعية.

وأحيانًا ما يكتشف الطلاب، الذين يتعثرون ابتداء في إلقاء المحاضرات الشفهية، نواحي قوة جديدة في أنفسهم، كما كان حال «دان» Dan، وهو شاب ذو توحد كان في صف من الصفوف المدمجة التي درّستها «كيلي» Kelly في المستوى العاشر للغة الإنجليزية. فقد تطلب مشروع، خططت له «كيلي» مع فريق العلوم الاجتماعية، من الطلاب أن يختاروا ويبحثوا شخصية تاريخية من الفترة السابقة للحرب الأهلية الأمريكية ثم التعاون مع زميل في الصف في كتابة حديث ثنائي مُتخيَّل بين شخصياتهم التي تم اختيارها عن قضايا ذاك العصر. ورغم أن «دان» كان قلقًا بسبب هذا المشروع، إلا أن «كيلي» وزميلتها استطاعت أن تقنعه بأن يلعب دور «هنري دافيد ثورو» Henry David Thoreau، الذي كان «دان» معجبًا به، وكان قد زار كوخه على بحيرة «ولدن» Walden أثناء رحلة من رحلات المدرسة. وكانت المحادثة التي دارت بينه وبين زميله الذي اختار شخصية «جون براون» John Brown ناجحة في النهاية، كما هو واضح في تقييم النص في شكل (٤-٢).

وباعتبار الفروق في مستوى الراحة في مواجهة الجماهير، وكذلك صعوبات التواصل التي تبدو على الطلاب ذوي طيف التوحد، فقد تفكر بحذر في كيفية إلقاء المحاضرات وتقديم العروض كأدوات لتقييم تعلم القراءة والكتابة. سيحتاج بعض الطلاب التدريب على النص أكثر من آخرين؛ وسيحتاج بعضهم مواءمة حجم الجماعة سواء من يتعاونون معهم أو من يسمعونهم، وسيحتاج بعضهم مساعدة أكثر في تطوير أدوات مثل الكروت المذكِّرة note cards والصور والمعلقات، ومساعدات الذاكرة الأخرى لمساعدتهم على تركيز انتباههم.

وإستراتيجية أخرى، والتي قد تستخدم لتشجيع استعراضات ناجحة، هي السماح للطلاب باستخدام مادة مألوفة لهم أو حتى موضوعات مرتبطة بمجالات ميولهم الخاصة وما يحبونه. مثلًا، «سميث» Smith، شاب ذو متلازمة أسبرجر وعادة ما يقلق عندما يتحدث أمام الطلاب الآخرين، كان مبتهجًا لمشاركته ما تعلمه عندما استطاع تقديم حديثه عن القردة gorillas، وهي مجال خبرته. ورغم أنه كان يعلم الكثير عن القردة قبل تقديم عرضه، استطاع معلموه استخدام هذه المناسبة لتزويده بمهارات أكثر في تعلم القراءة والكتابة في مجالات الإنشاء والتنظيم والإلقاء الشفهي.

مهمة من القسم رقم ٣: «هنري دافيد ثورو» يلتقي «بجون براون»

عزيزي دان وبيللي

كانت محادثتكما مكتوبة بعناية ــ مبهجة وغالبًا ما أتخيل تمامًا ما يمكن أن يقوله الاثنان لبعضهما البعض. أحببت ما قدمتموه من سيناريو وظننت أنه قد أُعِد إعدادًا حسنًا. كنتما هادئين أمام الصف ـ وهي خبرة أنا أعلم لم تكونا تتوقعانها ـ وبدا على زملائكما الإهتمام بما قدمتموه، وقد ذكر الكثير منهم في تعليقاته أنهم أحبوا الفكاهة، وربما قد كان في إمكانكما الخوض بعمق أكثر في الأحداث التاريخية ـ وقد ركزتما على خبرات الشخصيتين ـ واستخدمتما المصادر الأولية أكثر قليلًا، ومع ذلك، عمل جيد، وكونتما فريقًا حسنًا.

الدرجة: +B

شكل (٤-٢)

وقد ترغب في التفكير في طرق تستطيع بها الحصول على معلومات عن أداء الطلاب وما يقومون به من مواجهات لجماهير مختلفة لكي تستطيع تسجيل تعلم

كل طالب على مدى فترة زمنية، وكذلك ملاحظة الأنماط التي تسود بين جماعة أو صف من الطلاب. وأحسن طريقة، من وجهة نظرنا، لتحقيق ذلك هو أن تسجل عن طريق الفيديو أو التسجيل الصوتي أداء الطلاب؛ لأن هذه التسجيلات تسمح لك بملاحظة الأداء أكثر من مرة، وكذلك دعوة الآخرين لمساعدتك في تفسيرها. ومن المفيد أيضًا وضع قائمة بالسلوكيات التي ترى أنها مهمة من حيث متابعتها مثل المفكرات للاسترشاد بها أثناء الحديث والقدرة على الإجابة عن أسئلة موجهة من الجمهور وتجنب التوقف عندما يتكلم الآخرون. (يلخص شكل (٤-٣) أسلوب معلم في متابعة المشاركة أثناء قيام كل طلبة الصف بتدريب على لعب الدور). ومعلومات أخرى عن التقديم والأداء يمكن أن تأتي من تقييم الزملاء (غالبًا ما نسأل طلابنا أن يمدونا بتعليقات مكتوبة دون ذكر اسم الكاتب عن أداء الزملاء ونحن نستعيرها أو نلخصها في تغذيتنا الراجعة) والتقييم الذاتي (عندما يُسأل الطلاب أن يعلقوا على قيمة ما قدموه، غالبًا ما يصلون إلى استبصارات جديدة عن أعمالهم والتي تكون مفيدة لهم وكذلك لمعلميهم). ويمكن أن يكون لأقراص الفيديو فائدة أخرى فقد يجد الطلاب ذوو التوحد هذه الخبرة ليس فقط تقييمًا سارًّا ولكن أيضًا تعلمًا جديدًا (ديلانو، Delano ٢٠٠٧م). نمذجة الفيديو Video modeling، أو مشاهدة الشخص لذاته أو لآخرين أكفاء يقومون بأنشطة وسلوكيات مرغوبة، يمكن أن تكون مفيدة في تدريس ذوي التوحد العديد من المهارات؛ لذلك، قد تُعرض المحاضرات المسجلة على المتعلم ليس فقط كمراجعة للمحتوى ولكن أيضًا كأسلوب لإعطاء هذا الشخص ثقة لما سيأتي في المستقبل من عروض.

الاسم	الإسهامات	المجموع
أوليفر	V+ V+ V D ! ؟؟؟؟؟؟V +؟	١٣
إيلين	V ؟V V ؟؟؟	٧
جوليا	(إقطع) V D V D	٥
ديمتري	DVV??VV!	٨
جورجيا	D ؟	٢
ماري	DVVV	٤

الاسم	الإسهامات	المجموع
فيليب	D!V	٣
إلينا	DV+VDVDV	٧
سام	? D?V	٤
كولن	؟DV!???VV?V	١١
جاريت	DVV	٣
لكسي	DVDVVV+V!V?	١٠
جاك	؟V+؟	٣
لايم	VV?!!!	٦
إيلا	VVD??	٥

شكل (٤-٣) عينة لنظام متابعة مشاركة الطالب في لعب الدور. (مفتاح:؟= يسأل مشارك آخر؛ +V = إسهام كامل ومتقن ؛ V= إسهام أساسي ؛ ! = اعتراض سريع).

قوائم متابعة البرنامج التعليمي الفردي

أحيانًا قد ترغب في تقييم مهارة أو قدرة لشخص متعلم واحد وأن تجمع بانتظام معلومات خاصة بهذه المهارة، في مثل هذه الحالات، أحيانًا ما يكون الأسلوب الأكفأ والأكثر فعالية هو أن تجمع معلومات في نموذج أو قائمة لجمع المعلومات تنشئه أنت لتغطية الأهداف الشخصية موضع الاهتمام لدى المتعلم ذي التوحد (انظر شكل (٤-٤) كمثال).

ورغم أن قوائم المتابعة من الممكن إنشائها حول أي مجموعة من الأهداف طويلة وقصيرة المدى أو حول أي مجموعة من المعايير، هذه الأدوات مفيدة بصفة خاصة عند تقييم تقدم المتعلم على برنامجه التربوي الفردي. ويمكن أن تُفصّل النماذج لكل طالب ولكل جزء مختلف من اليوم المدرسي، وتستطيع هذه النماذج أن تعطي المعلمين معلومات يومية مرتبطة بتقدم تعلم الطالب وإنجازاته.

ولأن بعض الطلاب من ذوي التوحد سيكون لهم أهداف مختلفة عن تلك التي حُددت للزملاء، تكون قوائم متابعة الخطة التعليمية الفردية مفيدة لكي تُذكّر كلًا من المعلم الخاص والمعلم العام بالمهارات والكفايات التي يجب أن تشملها الدروس اليومية. وأحيانًا ما يشعر معلمو التربية العامة بالإحباط عندما لا

يستطيعون رؤية تقدم المتعلم ذي الصعوبة. والاحتمال الأكبر لحدوث ذلك هو عندما يكون تقدم الطالب متدرج وبطء. فمثلًا، شكت السيدة «كادر» Kader، معلمة المستوى الثاني، أن أمير Amir، طالبًا ذا توحد في صفها لا يستطيع الحديث، يمكنه تحقيق النجاح. فهو لم يستخدم المواد بالطريقة التي استخدمها بها الطلاب الآخرون، ولم يُبدِ انتباهًا مثل الآخرين، ولم يتفاعل أثناء مناقشات الصف بالأساليب المعهودة. وبعد النظر إلى قائمة متابعة الخطة التعليمية الفردية والتي احتوت على معلومات على مدى أسبوعين، استطاعت أن ترى بوضوح أن أميرًا كان يحقق تقدمًا في تعامله مع المادة المطبوعة، واستخدامه لوسائل التواصل المعزّزة وتعرّفه على كلمات مهمة.

تسمح قوائم المتابعة للمعلمين بالإبقاء على وعيهم بالأهداف المحددة للمتعلم ومعاودة التعامل معها باستمرار، إن لم يكن يوميًا. عند التخطيط للتدريس، يمكن للمعلمين أن يراجعوا الأهداف والتقدم ومواءمة التدريس ومقدار الدعم لكل طالب والمواد وفقًا لما يتوفر من معلومات. لذلك، قد يستخدم هذا التقييم بطريقتين كتقويم وكأداة للتخطيط للخطوات والأهداف التالية.

ملفات وحقائب المتابعة

«هى اختيار متعمد يقوم به الطالب للأعمال التي تمثل تطلعات الطالب واستكشافاته ومشروعاته كطريقة للتدليل على تقدم الطالب ومجهوده وإنجازاته ونموه» (تيرني وكلارك Tierney & Clark، ٢٠٠٢م، ص. ٤٤٣). ونحن نقدم هنا حقائب المتابعة portfolios كأسلوب أخير في هذا القسم؛ لأنها مصممة لتجمع بين كل وسائل التقييم والتي يمكنْ أن تحتوي على عينات من كل أدوات التقييم غير الرسمية الأخرى والتي سبق أن راجعناها. وفي رأينا، أن حقائب المتابعة أسلوب تقييم واعد للطلاب ذوي طيف التوحد، ووفقا لكلاجت Clagett، حقائب المتابعة:

تسمح بالتعدد الذي نجده في صفوفنا. حقائب المتابعة بأساليب توسعهم في العرض، تسمح لنا كمعلمين أن نتحقق من كل أنواع التعلم........... فإنها تشجع أساليب التعبير المختلفة ـــ المكتوبة والشفهية والمرسومة والنموذج ذي الثلاثة

أبعاد والفيديو والتسجيلات الصوتية. وهي تسمح للطلاب ذوي الأساليب المعرفية المختلفة أن يعبروا عما تعلموه وكيف تعلموه. وهي أيضًا تسمح للطلاب لاختبار صدق أسلوبهم الأوّلي لاكتساب المعرفة، وأن يكتسبوا إدراكًا أوسع وفهمًا لأساليب أخرى لاكتساب المعرفة. (١٩٩٦م، ص. ١١٠)

الطالب

القائم بالتقييم

ضع علامة (+) إذا اشتغلت «رادا» Rhada بدون مساعدة. إذا لم تؤد «رادا» المهارات، أعطها إشارة لمسية (مثلًا، اخبط على الكتاب) وانتظر لترى إذا كانت ستقوم بالمهارة. إذا فعلت بعد أن أعطيت الإشارة، علّم (+C).

أهداف الخطة التعليمية الفردية	التواريخ					تقديم مهدئات (إذا لزم)
	٤/١٤	٤/١٥	٤/١٦	٤/١٧	٤/١٨	
إذا أعطيت اختيارًا من ٣ كتب، رادا سوف: ١) تختار كتاب و٢) تعطيه لزميل ليشارك في قراءته بصوت مرتفع.	١) ٢)	١) ٢)	١) ٢)	١) ٢)	١) ٢)	
عند فتح الكتاب في الصفحة الأولى، «رادا» سوف تقرأ الصفحة بنفسها.						
عند سماع لتسجيل الكتاب من قرص صوتي، سوف تقلب «رادا» الصفحة بنفسها بعد سماع الصوت (إشارة قلب الصفحة)						

تعليقات :

____

____

____

شكل (٤-٤) عينة لقائمة متابعة لخطة تعليمية فردية

أكثر من أي أداة تقييم أخرى ناقشناها حتى الآن، يمكن استخدامها بطرق تتفق مع منظور تعدد وسائل تعلم القراءة والكتابة الذي وصفناه في الفصل الثاني.

وما يمكن تحقيقه باستخدام ملفات أو حقائب المتابعة يتوقف على الطريقة التي تُنظم بها، لكل من الطالب المتعلم وللمعلم الذي يقوم بالتقييم. ووفقًا لـ«كلاجت» Clagett (١٩٩٦م)، مع حقائب التقييم «الغرض يحكم المنتج» (ص. ١١١). ويقترح عملها أن هناك ثلاثة أنواع رئيسة لحقائب المتابعة:

- خزانة العرض التي تتضمن فقط أحسن عمل للطالب.
- حقيبة المتابعة الثرية بالمعلومات والتي تتضمن ما أنتجته براعة الطالب والتي تعكس نموه كمتعلم على مدى فترة زمنية.
- حقيبة المتابعة القائمة على المعايير، وتتضمن ما أنتجته براعة الطالب ولكن بمعنى أنها تعكس تقدم الطالب من حيث تحقيقه لأهداف تعلمية سبق تحديدها.

ونحن نرى مكانًا للثلاثة أنواع من حقائب المتابعة في صف تعلم القراءة والكتابة، وكذلك لحقائب المتابعة التي تخلط بين عناصر أكثر من نوع واحد. والمهم من وجهة نظرنا هو أن: ١) يكون الهدف أو الأهداف واضحة لكل من المعلمين والطلاب، لكي يمكنهم الاختيار وفقًا لذلك، و٢) يهتم القائمون بالإشراف على حقيبة المتابعة للطالب وينخرطون في عملية تطوير الحقيبة من حيث ثلاثة جوانب، تجميع مدى واسع من أعمال الطالب البارعة؛ واختيار الأعمال البارزة من هذه المجموعة لتضمينها في الحقيبة وتأمّل هذه الاختيارات بحيث تعرض الأعمال الشفهية والمكتوبة والمرسومة (تيرني Tierney، كارتر Carter، & ديزي، Desai ١٩٩١م).

وبناء على الغرض منهم، يمكن للحقائب الخاصة بتعلم القراءة والكتابة أن يكون لها مكونات مختلفة. ومعظمها تتضمن الآتي، على الأقل: مقدمة يكتبها الطالب يشرح فيها العملية المستخدمة في تكوين الحقيبة وجدول بالمحتويات والأعمال المختارة وشروح لهذه المختارات وتقييم ذاتي نهائي أو مذكرة ختامية لهؤلاء الملاحظين للحافظة (كلاجت Clagett، ١٩٩٦م). والاختيارات من عمل

الطالب، والتي يعتبرها الكثيرون قلب الحافظة، قد تشمل ولكن لا تقتصر على مفردات مثل الآتي:

- قائمة للكتب ومطبوعات أخرى يستطيع الطالب قراءتها / قد قرأها/ أو يبدي ميلًا لها.
- قائمة من شرائط الفيديو قد شاهدها الطالب / أو أبدى رغبة فيها.
- صور فوتوغرافية ومناظر أو صور يستجيب لها الفرد.
- صور فوتوغرافية ورسوم أنشأها الطالب بنفسه.
- صور فوتوغرافية للطالب أثناء أنشطته المتعلقة بتعلم القراءة والكتابة، وبخاصة إذا كانت مشاركته تبدو مختلفة عن المتعلمين العاديين.
- وصف كتبه أحد الوالدين أو شخص آخر ممن يعرفون الطالب جيدًا عن كيفية تفاعله مع الكتب أو المواد الأخرى المستخدمة في تعلم القراءة والكتابة (مثلًا، «تحب أن تنظر وتقلب صفحات الكتب الخاصة بالرحلات وغالبا ما تلتقط المطبوعات السياحية عندما نكون بمطعم»).
- عينات من الكتابة التي أنتجها الطالب بنفسه و/ أو بمساندة.
- ملفات وسائل متعددة للاتصال مثل محاضرات باستخدام برنامج (بوربوينت) Power Point، ومواقع على الشبكة العنكبوتية، أو فيديو أنتجه الطالب بنفسه، سواء مستقلًّا أو بمساعدة.
- شرائط صوتية للقراءة الفردية، الكلام أو الغناء.
- أشرطة فيديو للفرد منهمكًا في خبرات مرتبطة بتعلم القراءة والكتابة (مثل، الاستماع إلى قصة، مشاهدة مسرحية، استخدام أداة تواصل).

ورغم أننا نؤيد التقييم بواسطة حقائب المتابعة للطلاب ذوي التوحد (وكذلك مع كل المتعلمين)، من المهم الإشارة إلى احتمال وجود مسالب مرتبطة بأسلوب التقييم هذا للطلاب ذوي طيف التوحد، وبخاصة إذا كانوا يفتقرون إلى القدرة على التواصل الجيد، ورغم ذلك من الممكن لحقائب المتابعة أن تكون متعددة الأساليب ولا تقتصر فقط على أسلوب واحد كالكتابة مثلًا. ونذكر «مايكل» Michael،

الشاب ذا التوحد الذي جاء ذكره في بداية الفصل الثاني، كانت الكتابة بالنسبة له، رغم أهميتها، مجهدة جدًّا. فكل ما استطاع أن ينتجه في ٩ أسابيع كان بالضرورة أقل بكثير مما أنتجه زملاؤه الذين يستطيعون الطباعة بسرعة أكبر. ولهذا السبب، يجب التفكير جيدًا في عدد الأعمال البارعة التي على الطالب أن يحققها لوضعها بحقيبة المتابعة. ونحن ننصح بتمايز متطلبات حقائب المتابعة من طالب لآخر بنفس الطريقة التي أيدنا بها تمييز توقعاتنا بين طالب وآخر في أدائهم في مراكز تعلم القراءة والكتابة في الفصل الثالث.

أفكار ختامية

إن الاختيارات الخاصة بالتقييم والتي نقوم بها كمعلمين للقراءة والكتابة ليست مستقلة. يمكن للتقييم أن يُخفي حقائق بقدر ما يوضحها وأن يوضح خصائص المتعلم بقدر ما يشكلها. وربما يكون هذا أكثر وضوحًا في حالات التقييم بالاختبارات المقننة أو المعيارية عنها في حالات المقاييس غير الرسمية، لكن حتى هذه الأخيرة، بكلمات خبير التقييم «ديني بالمر» Dennie Palmer، «تقدم دروسًا للطلاب هدّامة لقدرتهم على أن يحكمواعلى عملهم بتدبُر» (١٩٨٩م، ص. ٣٦). أحد الأهداف الأولية لتقويم وتقييم تعلم الطلاب للقراءة والكتابة هو أن نُخرج أنفسنا من هذه العملية عند نقطة معينة: نعطي المتعلمين الأدوات الضرورية وعادات التفكير لتقييم مستمر لتعليمهم أنفسهم القراءة والكتابة لكي يصبحوا مفكرين أكثر وعيًا ومتكلمين أكثر فصاحة في حياتهم الخاصة خارج المدرسة.

ورغم أننا نعتقد بشدة أن هذا الهدف من الممكن تحقيقه بسهولة أكثر إذا انخفضت مرات الاختبارات الرسمية التي تُجرى للطلاب ذوي التوحد وقلت أساليب مداهمتها لهم عما هي عليه حاليًا، ولا يعني ذلك أن أساليب التقييم الرسمية ليس لها مكان في الصورة العامة للتقييم، وتذكرنا زميلتنا «ماريلين شادويك» Marilyn Chadwick عند كتابتنا لهذا الفصل، وهي مستشارة لعائلات الأطفال ذوي التوحد، أن القرارات المهمة الخاصة بالتقييم غالبًا ما لا تكون عن أي المقاييس نختار، لكن متى وكيف نستخدمه وكيف نربط هذه المعلومات الجديدة بما

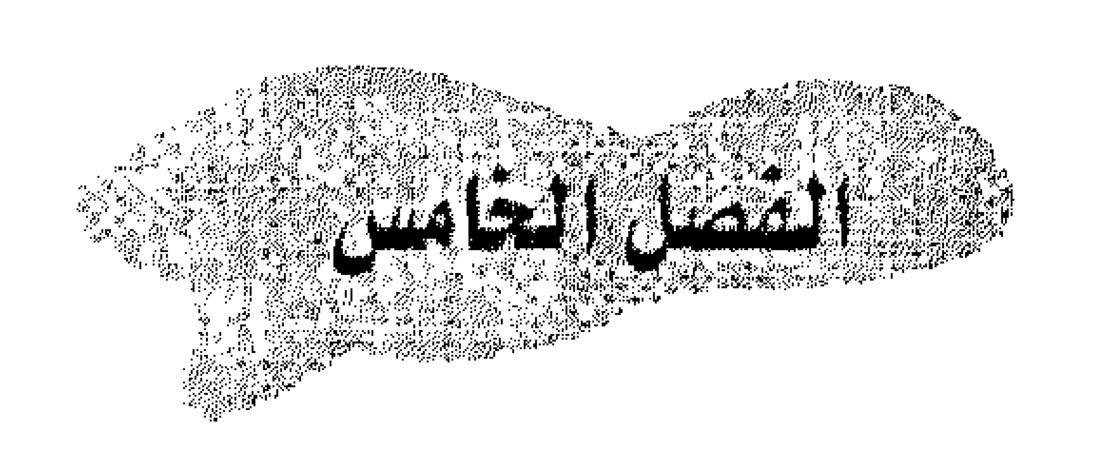
هو معروف أصلًا، وهي توصي باستخدام التقييم غير الرسمي لتعلم القراءة والكتابة حتى يمكننا معرفة الطلاب جيدًا وبذا يصبح من السهل إجادة اختيار مقاييس أكثر رسمية، ونحن نرى أن هذه نصيحة مفيدة.

وإحدى قصصنا المفضلة والمرتبطة بالتقييم تصور كيف يمكن أن تتحقق هذه العملية. منذ بضعة شهور، قابلت «بولا» أم، «شانت»، Shanette التي قالت: إن ابنها «براين» Brian، والذي يحمل تسمية اضطراب نمائي عام Pervasive Developmental Disorder (PDD)، لم يستجب لتعلم الحروف بالأسلوب المعهود، ولم يلعب باللُعب التي تستثير تعلم الحروف والتي كانت تملأ المنزل، ولم يبدُ ميّالًا لمحاولات أخيه المتعددة لكي يغني له أغنية ABC. ولكنه، مع ذلك، أحب السجادة التي كانت على أرض مدرسته والتي كانت مرصّعة بالأرقام والحروف الأبجدية. وقد ذكرت أمه أنه كان أحيانًا يقفز عدة مرات على هذه السجادة قبل أن يترك المدرسة إلى المنزل، والتي ظنته سلوكًا شاذًّا. وفي يوم من الأيام عندما كانت مركّزة انتباهها، لاحظت أن قدمه تحمل رسالة، عندما كان يقفز من حرف إلى حرف، فقد رأت رسالته الودودة وكاملة الحروف: (g-o-o-d-b-i-e-k-i-d-s) «إلى اللقاء يا أطفال».

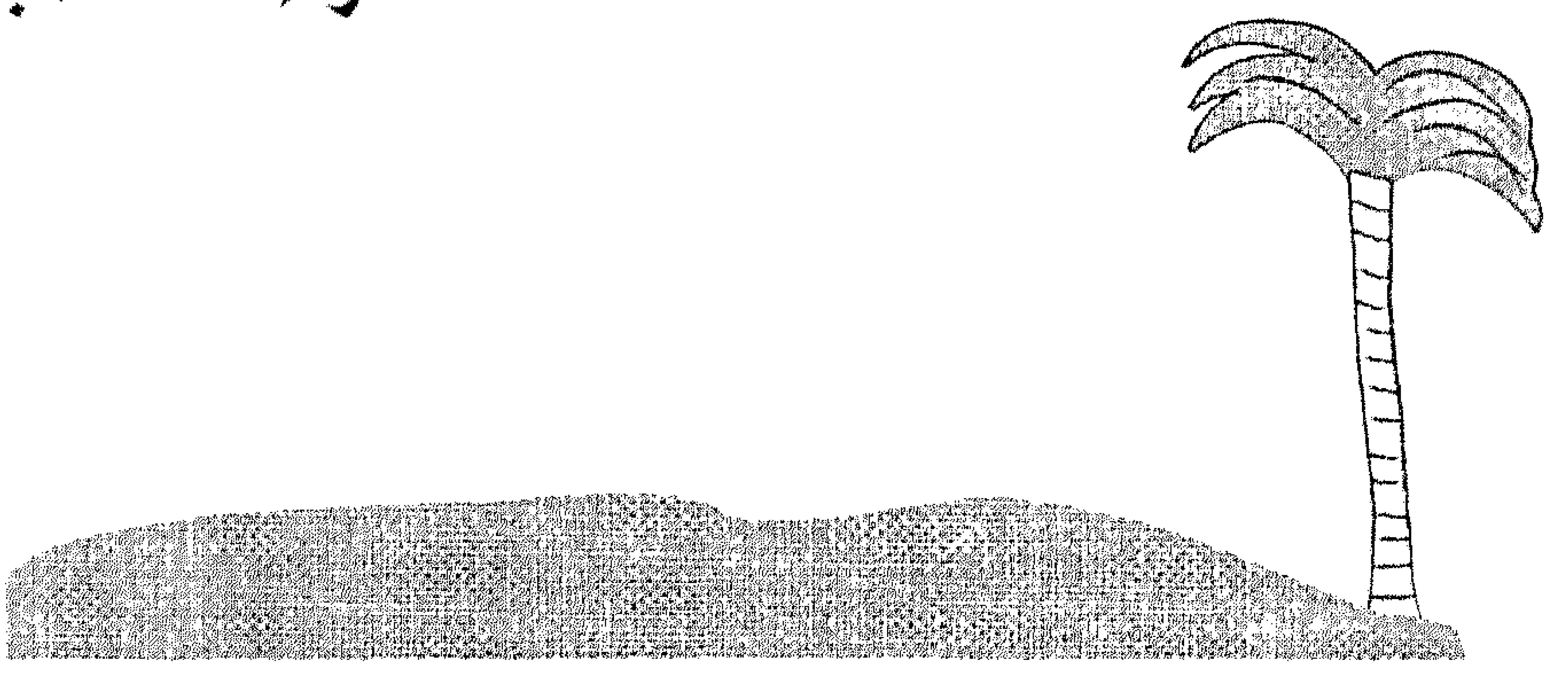
وهي القصة التي أصبحنا نسميها «المتهجّي النطاط» «the bouncing speller» وهي أحسن مثال لاستعراض تعلم القراءة والتي لا يُحتمل أن يلتقطها أي نوع من التقييم عدا ملاحظة حذرة يقوم بها شخص يعرف المتعلم معرفة جيدة. وهي نوع من الأحداث المرتبطة بتعلم القراءة والكتابة والتي قد نسأل أمًّا مثل «شانت» Shanette أن تسجلها بالصور الفوتوغرافية و/ أو في مذكرة بسيطة لوضعها في حقيبة متابعة لطالب في مسيرة تعلمه للقراءة والكتابة. ولو كانت معلمة «براين» Brian في الحضانة مستطلعة وسباقة في نظرتها لهذا الطالب لكانت من المحتمل قد لاحظته في الصف لسلوكيات أخرى خاصة بمعرفة الحروف والأصوات وأنماط التهجئة، وربما كانت في النهاية ستقرر استخدام تقييم أكثر رسمية لمهاراته في هذه الجوانب، مع الأخذ في الاعتبار أن عدم الأداء على هذه المقاييس قد لا يعني افتقار

«براين» إلى المعرفة ولكن قد يشير إلى الحاجة إلى أداة تقييم مختلفة، وفي هذه الحالة، المقياس الأكثر رسمية قد لا يُقصد به نوع من الدليل القاطع على الكفاية التي ظنت معلمة «لوسي» «بلاكمان» وجودها ولكن كعدسة مكبرة أخرى لنرى من خلالها تعلم «براين» للقراءة والكتابة، على أمل التخطيط لبرنامج تدريس مناسب وأكثر استجابة «لبراين». ونتحول إلى هذا الموضوع ــ أساليب تدريس القراءة، وكذلك تدريس الكتابة وأشكال أخرى للتعبير ـــ في الفصلين التاليين.

مصادر يوصى بها
أخطاء التحليل والسجلات المتداولة
Clay, M.M.(2002). Running records for classroom teachers. Portsmouth, NH: Heinemann.
Davenport,R.(2o02) Miscue not mistakes: Reading assessment in the classroom..Portsmouth, NH: Heinemann.
Goodman, Y., Watson,D.,& Burke, C.(1987). Reading miscue inventory.Katonah,NY: Richard C. Owen.
Johnson, P. (2002). Running records: A self-tutoring guide. Portland, ME: Stenhouse Publisher.
Shea, M. (2006) Where's the glitch? Ru8. nning records with older readers,grades 5 – 8. Portsmouth, NH: Heinemann.



القراءة تحت المجهر



وصف لوك «جاكسون» Luck Jackson، شاب ذو متلازمة أسبرجر، في مذكراته، الكتب باعتبارها «نوافذه على عوالم أخرى». وهو يشرح، «إنها تبهجني عندما أكون مضجرًا؛ تجعلني أضحك وأبكي وأرتعد من الخوف. كتاب جيد يجعل الشخص مأخوذا حتى نهايته» (٢٠٠٢م، ص. ١١٨). وباعترافه هو شخصيًّا، لم يكن «لوك» دائمًا محبًّا للقراءة. أثناء سنواته القليلة الأولى بالمدرسة، كان يعاني في هذا الجانب من المنهج. ثم، وبلا مقدمات، بدأ يقرأ كما لو كان، «شخص ما قد أشعل الضوء» في رأسه:

[عندما كنت أصغر سنًّا] وفّرت لي المدرَسة كل أنواع المساعدة الإضافية في القراءة ولم أكن أستطيع حتى أن أتذكر حرفًا وأميزه عن الآخر. ومهما علموني، لم يثبت شيء في رأسي. حصلت على تقييم بواسطة أخصائي نفسي تربوي عندما كنت في السابعة وثمانية أشهر من عمري وكان من الصعب تحديد سنٍّ للقراءة؛ لأني لم أستطع قراءة أي شيء. وفي اليوم التالي اتصلت المدرسة بوالدتي وطلبوا منها الحضور إلى المدرسة، وأخبرتني أنها كانت قلقة جدًّا؛ لأنها ظنت أني كنت بسوء،

ولكنها عندما جاءت إلى المدرسة كان لدى المعلمة شيء لم تستطع الانتظار حتى تخبر به. وكنت قد أخذت نسخة من كتاب «حلم أثناء الليل في منتصف الصيف» A Midsummer Night's Dream والذي كانت تستخدمه المعلمة لعرض كيف تُكتب المسرحيات. ويبدو أنني فتحت الكتاب وبدأت أقرأ بطلاقة. كم كان هذا غريبًا؟ (٢٠٠٢، ص. ١١٧).

وبعد ذلك بقليل، تحددت درجة قراءة «جاكسون» Jackson التي كان من الصعب تقييمها لتكون ١٤ سنة و١٠ أشهر. وأصبح قارئًا بارعًا منذ ذلك الوقت.

وقد رأينا بعض ما ذكر في قصة «لوك» Luck في كتابات وملاحظات متعلمين آخرين ذوي توحد، بما في ذلك صعوبات تدريسهم الصوتيات وأدائهم الضعيف على اختبارات القراءة المقننة ثم طفرة غير عادية من التقدم الذي لم يكن واضحًا أنه يرجع إلى أساليب تدريس محددة. وسنتحدث عن كل من هذه الأفكار لاحقًا في هذا الفصل. ومن المهم أن تتذكر بينما تتقدم في قراءة هذا الفصل أن الأفراد ذوي التوحد يختلفون اختلافًا كبيرًا من حيث مهاراتهم وخبرتهم وميلهم إلى القراءة. وبعكس «لوك جاكسون» Luck Jackson، البعض يزدهر بالتدريس المكثف للصوتيات، والبعض يستطيع فك رموز النص المكتوب شفهيًّا ولكنه يصعب عليه الفهم والمناقشة، وآخرين تُسبب مشكلات التواصل صعوبات لمعلميهم أن يعرفوا ما إذا كانوا يستطيعون القراءة، وإذا كانوا، إلى أي مدى. وبسبب هذا التعدد، من الضروري تقييم القراء ذوي التوحد بحذر وعناية، باستخدام مصادر متعددة للمعلومات على مدى فترة زمنية، ثم تطوير خطط تدريس مرنة تتفق تمامًا مع احتياجاتهم.

يقوم تنظيم هذا الفصل حول ما نراه باعتباره مكونات رئيسة للقراءة ـ إدراك مقاطع الكلمات والصوتيات والتعرف على الكلمات والطلاقة والفهم والمفردات ـ والتي يحتاج القراء إلى تكاملها حتى يحققوا النجاح. ونخصص قسمًا لكل منها لتعريفها بالإشارة إلى أسس بحثها، ثم نشرح كيف يتعامل المتعلمون ذوو التوحد مع كل منها، ثم نوصي ببعض ممارسات التدريس المصممة للارتقاء بكفاية أعظم

وثقة في هذا المجال لهؤلاء الطلاب، ونأمل أن تطبيق أساليب التدريس هذه وتوفيقها لخصائص هؤلاء المتعلمين سيزيد من فرص نجاحهم ورضاهم عن القراءة التي يكتب عنها «لوك جاكسون».

إدراك الأبنية اللغوية والصوتيات والتعرف على الكلمات:

نراجع في هذا القسم المادة الخاصة بعناصر عملية القراءة التي تخضع لأصغر مكونات اللغة: الكلمات والحروف والأصوات التي تكونها، ونستكشف بعد ذلك في هذا الفصل العمليات الفرعية للقراءة وهي الأوسع في مجالها، مثل الطلاقة والفهم، لكن قبل أن نفعل ذلك، نظن أنه من المهم أن نتعرض للجوانب التي يراها كثير من الناس، وخاصة أفراد الجمهور، باعتبارها قوالب بناء اللغة. وبوضعنا هذا القسم في المقدمة، فإننا لا نعني أن عناصر القراءة هذه هي الأكثر أهمية ـ ولا حتى أنها تُدرّس قبل التعرض للعناصر الأخرى ـ لكننا نعرف أن من المحتمل أن تكون جوانب تأكيد في تعليم القراءة والكتابة للقراء الجدد الأقل خبرة؛ لذلك من المعقول أن نبكّر في الحديث عنها.

خصص أعضاء الهيئة الوطنية لمستشاري القراءة (NRP; NICHD, 2000a)، التي ورد ذكرها في الفصل الثاني، قسمين في تقريرهم النهائي لما سموه الحروف الهجائية alphabetics، وهو المصطلح الذي يستخدم ليغطي جانبين مختلفين لتعلم القراءة والكتابة، إدراك الأبنية اللغوية والصوتيات. وتُعرّف هذه الهيئة إدراك الأبنية اللغوية phonemic awareness باعتبارها القدرة على التركيز على أصغر الوحدات للغة الكلام والتعامل معها ـ مثلًا، القدرة على إدراك أن كلمة شاي مكونة من ثلاث أبنية لغوية «(/ ش / ، / ا / ، ي/) والتي يمكن فصلها الواحد عن الآخر، ثم مزجها معًا، أو استبدال كلمة جديدة بها (مثلًا، بتغيير الأصوات المبدئية للكلمة لتصبح « شاي» «كان»). وتشير الصوتيات phonics إلى معرفة الاتصال بين الحروف مثل (ش ، ا ، ي) والصوت الذي تنتجه هذه الحروف، كلّ على حدة ومجتمعين معًا. إدراك الأبنية اللغوية والصوتيات ليسا متشابهين يحل الواحد محل الآخر ـ يشير الأول إلى كفاءة شفهية ويتعامل الثاني مع مهارات تُطبق على مادة

مطبوعة ـ لكنهما مرتبطين الواحد بالآخر حيث أشارت البحوث إلى أن الأطفال الذين لديهم إدراك جيد للأبنية اللغوية غالبًا ما يكون من الأسهل لهم فك شفرة المادة المطبوعة من الأطفال المفتقرين للإدراك الجيد للأبنية اللغوية (بلاكمان Blackman، ٢٠٠٠؛ NCHD، ٢٠٠٠ a).

ومعرفة الصوتيات هي إحدى المصادر التي يستخدمها المتعلمون للتعرف على الكلمات، ويعرّفها «فوكس» Fox «القدرة على قراءة الكلمات المنعزلة أو التي في سياق بسرعة ودقة وبسهولة» (٢٠٠٣م، ص. ٦٧٨). عندما يرى القارئ كلمة غير مألوفة، قد ينطقها حرفًا بحرف ـ وهي إستراتيجية غالبًا ما ترتبط بتدريس الصوتيات في المدرسة ـ أو قد يستهدون بالصور حتى تمكنهم من التخمين الصحيح لتحديد أجزاء يعرفونها من الكلمة، وأيًا كان أسلوب القراء في محاولاتهم النطق بالكلمة التي يرونها، يجب أن يكون هدفهم دائمًا الإتقان؛ لأن التعرف السريع والسهل على الكلمات يسمح لهم بالتركيز على جوانب أخرى للقراءة.

الطلاب ذوو التوحد وتعلّم القراءة

راجعت الهيئة القومية لمستشاري القراءة (NICHD، 2000a) دراسات تشير إلى أن التدريب على إدراك الأبنية اللغوية يساعد الأطفال في القراءة والتهجئة، وأن هؤلاء الذين تلقوّا تدريسًا منتظمًا في الصوتيات في مراحلهم المبكرة يفهمون ما يقرءون أحسن من أولئك الذين لم تتح لهم هذه الفرصة. ورغم وجود جدال حاد بين جماعة المهتمين بتعليم القراءة والكتابة عما تتضمنه هذه النتائج في تنظيم ـ أو أسوأ، وضع قوانين ـ لأنواع معينة من التدريس، وقليلون ما يشكّون فيما تدعيه الهيئة القومية لمستشاري القراءة أن إدراك الأبنية اللغوية والصوتيات تلعب دورًا مهمًا في اكتساب القدرة على القراءة لمعظم الأطفال. وهناك دليل واضح على قيمة وأهمية التدريس المركّز والمكثّف في هذه المجالات، وبخاصة مع المتعلمين الذين يُبدون علامات مبكرة على وجود مشكلات في القراءة، ونحن نشجع كل المعلمين ممن يتحملون مسئولية مباشرة أو غير مباشرة عن تعليم القراءة والكتابة أن يتعرفوا على هذا التراث من البحوث.

وفي نفس الوقت، نحن ندرك أن السواد الأعظم من الدراسات التي راجعتها الهيئة القومية الأمريكية لمستشاري القراءة أُجريت على متعلمين عاديين، وليس على أناس ذوي إعاقات، وهنا تظهر هذه الفجوة أكثر أهمية من الصوتيات وإدراك الأبنية اللغوية.وهناك دليل مستمد من الأفراد ذوي طيف التوحد (بلاكمان Blackman، ١٩٩٩م؛ جاكسون Jackson، ٢٠٠٢م؛ شور Shore، ٢٠٠٣م) ومدرسيهم (براون Broun، ٢٠٠٤م؛ ميرندا Mirenda، ٢٠٠٣م) على أن هؤلاء المتعلمين من الممكن أن يجدوا صعوبات في عزل الأصوات أثناء الحديث اللفظي وفي ربط هذه الأصوات بالرموز. مثلًا، كتبت «لوسي بلاكمان» في مذكراتها أنها أحبت دروسها في الصوتيات بسبب ما كانت تحصل عليه من «حلوى» كإثابة على استجاباتها الصحيحة (!) لكن التعلم لم يستمر معها طويلًا: «لم تستطع ذاكرة الكلام عندي أن تحتوي على رسائل مفكوكة الشفرة لأكثر من ست أو ثمان كلمات مكتوبة. وإذا تعلمت أكثر، تختفي بعض الكلمات التي تعلمتها سابقًا من ذاكرتي» (١٩٩٩م، ص. ٥٢). وذكرت بات ميرندا Pat Mirenda، أستاذة التربية الخاصة، شيئًا يشبه هذا عن المشكلات المرتبطة بالصوتيات والتي غالبًا ما يعاني منها المتعلمون ذوو التوحد، وهي تنتقد نموذج الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة الذي يفرض على الطلاب أن يُظهروا مهارات معينة قبل تعرضهم لتعلم مهارات أخرى ـ وهي تجادل أن هذا ما زال متبعًا في التربية الخاصة:

إن الطبيعة المنفصلة عن السياق للتدريس التقليدي للصوتيات تجعل من المستحيل للكثير من [الطلاب ذوي التوحد] أن يُظهروا إتقانهم للمهارات الفرعية في هذا المجال. إن الطلاب الذين يفتقرون إلى قدرة وظيفية على الكلام ويلزمهم أساليب مساعدة ومعززة للتواصل معرضين لخطر الفشل في برامج تعلم القراءة والكتابة التي تشترط توفر استعدادهم بسبب افتراض أن القراءة مستحيلة في غياب القدرة على إخراج الكلمات صوتيًا، بالنسبة لهؤلاء الأفراد فإن الأسلوب الذي يشترط توفر الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة «يخدم فقط إظهار إعاقاتهم ويؤكد الفروق بين أداء كل منهم والجمهور العام للطلاب» (ريndak Ryndak، موريسون

Morrison، & سوميرستين Sommerstein، ١٩٩٩م، ص. ٥). هؤلاء الذين لا يستطيعون إتقان المهارات المطلوبة مسبقًا و«الضرورية» يعتبرون غير مؤهلين لتعليم أبعد في القراءة والكتابة. (٢٠٠٣م، ص. ٢٧٢).

في إبراز القضايا المحتملة في التدريس القائم على الحروف الهجائية والتي أثارها كل من «بلاكمان» و«ميرندا»، نحن لا نعني أن كل المتعلمين من ذوي التوحد لن يستفيدوا من تعليم جيد التصميم في الصوتيات وإدراك الأبنية اللغوية. هذا ببساطة غير صحيح. والمثال الجيد على النجاح في هذا المجال يأتي من «تمبل جراندن» Temple Grandin والتي قررت أن أمها علمتها أن تقرأ لمدة ٣٠ دقيقة يوميًا على مدى عدة شهور:

كنت ما أزال قارئة ضعيفة عندما كنت في الثامنة من عمري، عندما حاولت أمي استخدام أسلوب جديد. بعد كل ظهر بعد وقت المدرسة، كنت أجلس معها في المطبخ وكانت تجعلني أُخرج من فمي أصوات الكلمات التي في الكتاب. بعد أن تعلمت القواعد الصوتية والأصوات، كانت هي تقرأ لي فقرة بصوت مرتفع. عندئذ كنت أنا أُخرج من فمي أصوات كلمة أو كلمتين. وبالتدريج، جعلتني أقرأ فقرات أكبر فأكبر. قرأنا من كتاب حقيقي كان مشوقًا بدلًا من كتاب صغير للأطفال المبتدئين. تعلمت جيدًا عن طريق الصوتيات، لأني كنت أفهم اللغة المنطوقة. ولو أنني استغرقت وقتًا طويلًا لكي أتعلم أن أقرأ قراءة صامتة. (١٩٩٥م، ص. ٩٨).

من منظورنا الخاص، العديد من جوانب الأسلوب الذي استخدمته أم «جراندن» جديرة بالتوضيح. كما أشارت «تمبل» بالتحديد، استخدمت الاثنتان كتبًا مناسبة للسن، وليس «من كتاب للأطفال المبتدئين». وهذا التفصيل مهم جدًا؛ لأنه يصوّر أهمية احترام خبرات حياة الطلاب (في مقابل، مثلًا، أعمارهم الزمنية على اختبار مقنن) وحاجتهم لأن يتعلموا بطرق ثرية وجذابة. وخططت أيضًا أم «تمبل» التدريس بعناية وهدف واضح، الدروس كانت تجري لمدد متساوية كل يوم على مدى عدة شهور، وعرضت الأم على ابنتها القواعد والأصوات بأسلوب منتظم، وليس بالصدفة. وقد تحدثت «جراندن» في مواضع أخرى من مذكراتها عن حبها

للمنطق والنظام، ولهذا علاقة بما استلهمته من إستراتيجيات لاستصاغة المادة المطبوعة وبنية الدروس التي كان من السهل التنبؤ بها. ويبدو أن أمها قد اهتمت بإخفاء ما يحيط بالصوتيات من قواعد في سياق أوسع والذي تضمّن التدريب على القراءة المنطلقة لكتابات متصلة وذات معنى. ومن المحتمل أن تكون كل هذه العوامل قد أسهمت في نجاح هذه التفاعلات.

ورغم مشاركتنا لقصة نجاح «جراندن»، نُذكّر المعلمين بتوخي الحذر بخصوص متى وكيف يدرّسون الصوتيات للطلاب من ذوي التوحد. ومثل «ميرندا» Mirenda (٢٠٠٣م)، نحن نعتقد أن الافتقار إلى القدرة على إدراك الأبنية اللغوية والصوتيات يجب ألا يمنع الطلاب ذوي التوحد من المشاركة في الدروس التي تركز على تعليم الطلاقة والفهم والمفردات بينما هم يُتقنون أو يتقدمون إلى أبعد من العمليات الفرعية للقراءة. وبدلًا من ذلك، يجب أن يكون الانتباه إلى الحروف الهجائية والتعرف على الكلمات جزءًا من برنامج متوازن لتعلم القراءة والكتابة لهؤلاء الطلاب، مع أن يأخذ معلموهم في الاعتبار أن بعض من هذه الأساليب قد يفيد جدًّا بعض الطلاب بينما قد يكون ذا فائدة ضئيلة أو قد لا يثمر بشيء مع آخرين. ويشمل القسم الآتي أحسن توصياتنا لأساليب التدريس التي تركز على هذه العمليات الفرعية للقراءة، بما لدينا من معلومات عن المتعلمين ذوي التوحد.

أساليب التدريس

باعتبار الفروق في التواصل التي جاء ذكرها في الفصل الأول، قد لا يدهشنا أن نعرف أنه من الممكن أن يكون من الصعب لبعض المتعلمين من ذوي التوحد أن يكتسبوا إدراكًا للأبنية اللغوية؛ لأن كثيرًا من هؤلاء الطلاب لا ينتجون ولا يسمعون الكلام بنفس الطريقة التي لدى المتعلمين العاديين، والأنشطة الشفهية التي يُقصد بها أن ترتقي بهذه الكفاءة غالبًا ما تكون ذات معنى ضئيل أو عديمة المعنى لهم، وبخاصة في البداية. (ويمكن أن ينطبق هذا أيضًا على المتعلمين ذوي التوحد ممن ليس لديهم صعوبات في الكلام.) وبالتالي، كلما ازداد التدريب على إدراك الأبنية اللغوية وامتزج هذا بأنشطة مبهجة ومريحة، وصاحَب ذلك وجود

طلاب عاديين كي يكونوا نماذج جيدة لتعلم القراءة والكتابة ومشاركين متعاونين في التدريس، كلما ازدادت فرص الطلاب ذوي التوحد في النجاح في اكتساب مهارات التعرف وإنتاج الإيقاعات وسماع مقاطع الكلمات ومزج الأصوات معًا لإنتاج الكلمات، وفصل أجزاء الكلمات إلى ما يقابلها من أصوات.

الإيقاع والحركة

إن ربط حركة جسمية بالصوت أثناء إنتاجه قد يكون مفيدًا لكل الطلاب، بما في ذلك الطلاب ذوي التوحد. إذا كنت تعمل مع أطفال أصغر سنًّا قد تطلب منهم أن يصفقوا أكفهم أثناء نطق أجزاء الكلمات ولتكن هذه الكلمات أسماؤهم أو أسماء زملائهم ـ أولًا لكل الصف حتى يمكن نمذجة العملية، ثم ربما مع شريك لتساعد في تعزيز التعلم، وبعد ذلك، وعندما يصبح الطلاب أكثر خبرة في تحديد المقاطع وتنسيق تصفيق أكفهم، يمكنهم التدريب على هذه المهارة بأنفسهم، باستخدام الكلمات الأقل تداولًا من الأسماء.

وبالمثل، نحن نعتقد أن الكثير من الطلاب ذوي التوحد سيستفيدون من هذا الأسلوب متعدد الحواس المسمى بنشاط «قولها ـ وحركها» «Say-It- and-Move-It» activity والمتضمن في برنامج الطريق إلى الشفرة the Road to the Code program الذي طورته «بنيتا بلاكمان» Benita Blackman وزملائها (بلاكمان Blackman، بول Ball، بلاك Black،& تانجل Tangel، ٢٠٠٠م). ويختص هذا النشاط بأن تجعل الأطفال يحركون منضدة أو شيئًا آخر يهمهم (كان بيتر Peter، طالبًا ذا توحد، يحب الأقفال، لذا كان يحرك مفتاحًا) لكل صوت يسمعونه في الكلمة. وبمجرد فصل كل أصوات الكلمة، يمزجهم الأطفال معًا لإنتاج الكلمة كاملة. ورغم أن هذه الدروس خُططت للطلاب جيدي الكلام، يمكن لهؤلاء الذين يتواصلون بطرق مختلفة أن يشاركوا بتحريك الأشياء ليشيروا إلى فهمهم لكل الأصوات المختلفة التي قالها أطفال آخرون أو الأصوات التي أنتجتها وسائل معززة للاتصال أو بالملاحظة بينما يقوم الزملاء بهذه الأنشطة. وغالبًا ما نعزل الأطفال الذين لا يستطيعون المشاركة الحركية من هذه الأنشطة، ولكن الطلاب

ذوي المشكلات الحركية الدقيقة يمكنهم الملاحظة أو إعطاء المثيبات المعززة للزملاء لكي يشاركوا في نشا ط «قولها وحرّكها».

ويوصَى أيضًا بالقصائد والأناشيد والأغاني لمساعدة المتعلمين تطوير إدراك الأبنية اللغوية (آدم Adam، فورمان Foorman، لندبرج Lundberg،& بيلر Beeler، ١٩٩٧م؛ ستركلاند Strickland& شيكندانز Schickendanz، ٢٠٠٤م). ونظن أن هذه النصوص الموسيقية يمكن أن تكون جيدة بصفة خاصة في مساعدة الطلاب ذوي التوحد أن يتعلموا؛ لأن عددًا من المؤلفين ذوي طيف التوحد، بما فيهم هؤلاء ممن لديهم عجزًا واضحًا في التواصل (بلاكمان Blackman، ١٩٩٩؛ (شور Shore، ٢٠٠٣م)، يقررون أن بإمكانهم أن يغنوا بسهولة أكثر مما يمكنهم أن يتكلموا وأن التعلم، عمومًا، أسهل إذا ما اقترن مع الموسيقى أو الإيقاع (شور Shore، ٢٠٠٣م؛ ويتس سونبورن Waites & Swinbournes، ٢٠٠١م). وتعني النصوص الموسيقية أيضًا أنه من الممكن القيام بها مرات متعددة، فهي توفر التكرار الموثق للإيقاعات للطلاب الذين يحتاجون إليه، مع أقل قدر من التعرض للملل أو الإحراج مما قد يرتبط بالقراءة من النصوص التقليدية المكتوبة.. ولهذه الأسباب، نحن نوصي بأن يجعل المعلمون أغانٍ وأناشيد في متناولهم دائمًا ليدمجوها في تدريسهم، بمجرد أن يتعود الطلاب عليها يلفت المدرس انتباههم لجوانب معينة في نصوص هذه الأغاني بما في ذلك أنماط الترانيم والمقاطع.

وهذه الإستراتيجية مناسبة وفعالة ليس فقط لطلاب السنوات المبكرة، ولكن أيضًا لطلاب الصفوف الثانوية، ومدرس للرياضيات التي كانت بولا تلاحظه غالبًا ما كان يسأل الطلاب أن يقفوا وينشدوا كلمات جديدة (مثل، متوازي الأضلاع parallelogram) كأسلوب لمساعدتهم في تعلم هذه الكلمات ولتزداد قدرتهم على تذكر هذه الكلمات في الدروس التالية. بمدرسة إعدادية، سألت معلمة موسيقى نعرفها، طلابها أن يقرءوا كتب دكتور «سوز Dr. Seuss» كل منهم يقرأ للآخر ليتعلموا ويتعرفوا على الأصوات الترنيمية. ثم بعد ذلك قسمت الطلاب إلى مجموعات وشجعتهم على وضع كتب شبيهة ثم بعد ذلك قاموا بتلحينها. وكان هذا

الدرس مسليًا ومبهجًا لكل الطلاب ولكنه كان مفيدًا بصفة خاصة لسارة، وهي شابة ذات توحد والتي كانت تحاول تعلم القراءة وكانت في حاجة إلى تعلم الكلمات التي لها نفس الترانيم لوضعها في مجموعات كل على حدة.

من الممكن أن يستغرق طلابك بعض الوقت حتى يُبدوا تقدمًا في مجال إدراك الأبنية اللغوية، حتى ولو كانت الأنشطة التي خططت لها مناسبة لهم. ورغم أن العديد من الطلاب يكتسبون هذه الكفاءة بسهولة، يحتاج آخرون إلى تكرار أنشطة معينة قبل أن يبدءوا في إتقانها. قد تتزرع بالصبر وترحب بأقل علامات النمو. وفي نفس الوقت، نحن لا ننصح بالمبالغة في تأكيد التدريب على إدراك الأبنية اللغوية للطلاب ذوي التوحد لوجود صعوبات في اللغة الشفهية التي سبق أن ناقشناها. ونحن أيضًا ندرك أن بعض علماء تعلم القراءة والكتابة (مثل، مصطفى Moustafa، ٢٠٠٦م) يعتقدون أن إدراك الأبنية اللغوية يمكن تعزيزه بشدة أثناء تعرض الطالب لخبرة النص المطبوع وليس قبل ذلك. وبالتالي، نوصي بأن يوفر المعلمون كميات صغيرة ومركزة من هذا النوع من التدريب لطلابهم ـ مع تقييم تأثيرها باستمرار والانتباه لمعرفة ما إذا كانت الحاجة تدعو للزيادة أو النقصان، اعتمادًا على استجابة الطلاب ـ وفي الوقت نفسه توفير أنواع أخرى من الخبرات في تعلم القراءة.

التعرف على الحروف من خلال حاسة اللمس

إن قدرة الطلاب على استخدام الصوتيات ـ العلاقة بين الحروف والأصوات ـ كنظام للتلميح إلى ما سيُقرأ، يعتمد بقدر كبير على قدرتهم على التعرف على هذه الحروف، ولمساعدة الطلاب ذوي التوحد في اكتساب هذه المهارات، من المهم أن نتذكر أن هؤلاء المتعلمين قد تكون خبرتهم بالمادة المطبوعة مختلفة عن خبرة زملائهم العاديين بها. ومهمة المعلم مع معظم الأطفال العاديين هي أن يساعدهم على تركيز انتباههم على أشكال الحروف حتى يمكنهم تمييزها بعضها عن البعض الآخر؛ والتتابع النهائي العام هو أن نجعلهم يهتمون «بالصورة الكلية» للقراءة أولًا (مثلًا، المعنى التي تبرزها الصور والترنيمة التي يمكن التنبؤ بها) ثم الانتباه إلى

الحروف على الصفحة فيما بعد، عندما يصبحون أكثر خبرة كقراء (ويفر Weaver، ١٩٩٤م). وعلى العكس من ذلك، غالبًا ما يولي الطلاب ذوو التوحد انتباهًا زائدًا لملامح المطبوع، بما في ذلك بعض تلك الملامح التي قد يغفلها الآخرون باعتبارها لا ترتبط بالمنظر، وقد قررت إحدى طالبات «بولا» السابقات أنها تقضي باستمرار وقتًا أكبر في تنظيم أوراق المدرسة الخاصة بها مما تقضيه في كتابتها وأنها، في أكثر من مناسبة، قضت ساعتين أو أكثر في مجرد تحريك هوامش وتغيير رسومات، والتحدي في العمل مع طالب بهذا المبيان هو أن تساعده أو تساعدها في التركيز على ملامح المطبوع التي نتوقع أن تعطينا معنى ـ وفي هذه الحالة، أن تميز حرفًا عن آخر ـ بدلًا من تلك التي قد لا يعبأ بها سوى القلة.

وهناك بعض الناس، بما في ذلك الآباء (مثل، إيثام Eastham، ١٩٩٢م) يقرر أن الأساليب اللمسية يمكن أن تكون مفيدة في مساعدة هؤلاء من ذوي التوحد أن يتعلموا الحروف. قد يسمح المعلمون لطلابهم ذوي التوحد أن يشعروا بالحروف المرسومة على سطح خشن بواسطة حاسة اللمس أو أن يكوّنوا الحروف بأنفسهم من الصلصال أو العجين (وبالطبع مواد مختلفة يمكن أن تكون محببة لطلاب مختلفين باعتبار الاختلافات الحسية التي شُرحت في الفصل ١). وقد تساعد الحروف الهجائية التي على الملصقات وذات الملمس الخشن والبارز قد تساعد بعض الطلاب على الانتباه للاختلافات في الحروف والكلمات.

كتب الحروف الهجائية

ونوصي أيضًا بأن يتوفر للطلاب كتب متعددة الأنواع في الحروف الهجائية ليقلبوا صفحاتها وبخاصة تلك التي ترتبط بموضوعات أو مجالات تخصص أو ذات طبيعة جذابة مثل القطارات والحيوانات أو الحاسب الآلي؛ لأن تجمّع الحروف والأشياء المتداولة التي تمثلها يمكن أن تساعد في التعرف على الحروف، وكذلك في بداية ترابط الصوتيات (انظر القراءات الموصى بها في نهاية هذا الفصل وبها قائمة لكتب الحروف الهجائية تناسب القراء الأصغر والأكبر سنًّا). وإذا لم توجد الكتب في موضوعات مرتبطة بالميول، من الممكن إنشائها بواسطة المعلم أو الوالدين،

باستخدام الكلمات والصور ذات المعنى للمتعلم. وكما هو الحال في إدراك الأبنية اللغوية، فإن مجموعة من الخبرات التي تتطلب استخدام أكثر من حاسة سيساعد كثير من الطلاب في اكتساب مهارات التعرف على الحروف.

ومرة أخرى، هذه إستراتيجية من الممكن استخدامها في الصفوف الثانوية لتعزيز تعلم اللغة لدى كل الطلاب، وقد استخدم مدرس للكيمياء تعرفه «بولا» هذا الأسلوب لتعريف كل الطلاب بالمفاهيم اللغوية غير المألوفة لهم، وفي وحدة من وحدات المنهج عن الأحماض، كُلِّف الطلاب بإنشاء كتبًا للحروف الهجائية عن المفاهيم الجديدة المقدَّمة في الصف (مثل، «ح» هي لكلمة حمض، «ق» هي لكلمة قاعدة). وقد استُخدم ما أنتجوه فيما بعد كمراجعة للاختبارات التي أعقبت ذلك. ورغم أن، في هذه الحالة، خدمت هذه الكتب كأسلوب لفحص المحتوى عن قرب، فقد ساعدت أيضًا الطلاب ذوي الحاجة إلى المساعدة في اللغة ـ مثلًا الطلاب ذوي الصعوبات في تعزيز تعلمهم للعلاقات بين الحروف والأصوات.

فئات الكلمات والحروف

فئات الكلمات والحروف هو أسلوب آخر للارتقاء بمهارات الطلاب في التعرف على الحروف، وكذلك معرفة التقابل بين الحرف – والصوت وهي مهارات أساسية للقراءة والتهجئة. وتتطلب هذه الأنشطة من الطلاب إنشاء فئات والتعرف على أنماط ووضع قرارات عن ملامح معينة للحروف والكلمات. والتقسيم في مجموعات قد يروق للمتعلمين من ذوي التوحد لأسباب متعددة. فقد يحب البعض العمل الجسدي النشط المبذول في إنشاء أكوام من الفئات. وسيستمتع آخرون بالتحدي المعرفي في إنشاء مجموعات تشترك في شيء ما. وتقرر «جونيللا جيرلاند» KGerland، وهي امرأة ذات توحد، أنها غالبًا ما كانت تصنف الحروف عندما كانت طفلة، ليس كواجب أكاديمي ولكن كنشاط للعب اختارته هي لنفسها:

اعتدت في كثير من الأحيان أن أجلس على الأرض في مكان ما بمنزلنا أرتب كروت الحروف الهجائية كنت أحتفظ بها في سلة بلاستيكية بيضاء. كان الوالد قد أعد الكروت «لكرستين» Kerstin، وكان يقطعها من مسطح كبير من الكرتون

ويرسم الحروف عليهم، كان ماهرًا في هذا الشيء، والآن أنا قد أخذتهم من أختي. وقد اعتدت أن أضع الكروت في أنماط أو أرتبهم بأساليب مختلفة، ربما أضع كل حروف الياء في كومة وكل حروف الألف في كومة أخرى. أحببت كروت الحروف الهجائية هذه. كانت نظيفة وواضحة، على كرتون أبيض بحواف حمراء. ولكن كان يزعجني أنه لم يكن هناك أعداد متساوية من كل نوع. كنت أظن أنه كان يجب أن يوجد عدد من X's مثل S's، حتى يمكن لكل كوم أن يكون بنفس حجم الآخر. وكذلك Y'sو E's. أنا لا أدري لماذا كانت الحروف بهذه الأعداد غير المتساوية. (١٩٩٦م، ص. ٤٧).

وأحد أحسن الأنواع المعروفة من أنشطة التصنيف هو برنامج الأربع مكعبات لتعلم القراءة Four Blocks literacy program الذي وضعه «بات» و«جم كانتجهام» Pat and Jim Cunningham ويقوم على صنع الكلمات ويعتمد أساسًا على الصوتيات. أثناء جلسة صنع الكلمات، يُعطى الطلاب عددًا من الكروت عليها حروف. ثُم بعد ذلك يُطلب منهم أن يستخدموا الكروت لتكوين أكبر عدد ممكن من الكلمات المكونة من حرفين وثلاثة أحرف وأربعة أحرف وهلم جرا، وتسجل الكلمات على السبورة إذا كان هذا النشاط مع الصف بأكمله أو على ورقة إذا كان النشاط مع عدد قليل من الطلاب. وكلمة التحدي «challenge word» هي التي يمكن أن تتكون من كل الأحرف (انظر شكل (٥-١) لترى عينة من مجموعة كلمات مع كلمة التحدي hibernate). ويتم اختيار كلمات التّحدي على أسس من فرص التعلم التي سيقدمونها لمجموعات معينة من الطلاب. فالقراء الصغار والأقل خبرة سيُطلب منهم أن يتعاملوا مع كلمات أقصر (مثلًا: كلمات تحتوي على واحد أو اثنين فقط من الحروف المتحركة) أو الكلمات المحتوية على أنماط مألوفة (مثل، -an, -ell, -it). وقد يتعامل القراء الأكثر كفاءة مع كلمات بها حروف مختلطة (مثل، -bl-, fr- str) أو مجموعات من الحروف المتحركة (مثل، ay, ea, ou) عندما يتم ترتيبها. وفي أي الحالات، فإن اختيار مفردات مرتبطة بمادة من مواد الدراسة مثل hibernate (البيات الشتوي) يمكن أن يعطي الطلاب فرصة مراجعة ما تعلموه مسبقًا من مواد ويمكنهم استكشاف معلومات عن الكلمة من مادة يدرسونها في نفس الوقت.

وبعد أن يكوّن الطلاب كل ما يمكنهم تكوينه من كلمات من الكروت، سواء بأنفسهم أو بمساعدة المعلم، يُطلب منهم وضع هذه الكلمات في فئات باستخدام محكات تركز على ملامح معينة ـ مثلًا، « الكلمات التي تبدأ بحرف b والكلما ت التي لا تبدأ بحرف b»، «الكلمات المحتوية على a بصوت قصيروالكلمات التي ليس بها صوت قصير للحرف a»، أو «كلمات بمقطـع واحـد أو اثنـين أو ثلاثـة مقاطـع». وهذا النوع من التقسيم يعطي الطلاب خبرة قيّمة في التفكير في كيفية عمل اللغة المكتوبة وتوفر فرصٍ كثيرة للتدريب على تنمية مهارات إدراك الأبنية اللغوية والصوتيات.

كلمة التحدي HIBERNATE

الحروف المتحركة : A, E, E, I

الحروف الساكنة : B, H, N, T, R

كلمات من حرفين	كلمات من ٣ حروف	كلمات من ٤ حروف
AT	ATE	RATE
AN	EAT	BEET
IN	BET	NEAT
IT	BAT	HEAT
	BIT	BEAT
	HAT	BEAR
	RAT	TEAR
	TAR	HEAR
	HIT	NEAR
	EAR	BRAT
	TIE	BATH
	THE	THAN
		THEN
		THIN
		RAIN
		TREE
		TIER
		BITE

كلمات من ٥ حروف	كلمات من ٦ حروف	كلمات من ٧حروف
HEART	HEATER	NEITHER
BATHE	BEATER	BREATHE
TRAIN	BATHER	
TREAT		

شكل (٥-١) عينة من الكلمات المصنفة من نشاط تكوين الكلمات.(المصدر:كانتجهام & كانتجهام Cunningham & Cunningham [١٩٩٢م]).

وقد أشار «راسينسكي» Rasinski (١٩٩٩م) إلى أن تصنيف كروت الحروف الصغيرة يمكن أن يكون صعبًا لبعض الطلاب، إما لأنهم يفتقرون إلى مهارة استخدام اليد أو لأن من السهل فقدان الكروت، وهذا يجعل من المستحيل تكوين كلمات معينة (ويمكننا أن نرى هذا كسبب لإحباط الطلاب ذوي التوحد). ولمواجهة هذه المسالب، اقترح تعديلًا لهذا النشاط يتطلب من الطلاب أن يكتبوا الكلمات التي يكونوها على قطعة من الورق مخصصة لهذا الغرض ـ وهذا يمدهم بتدريب أكثر على الكلمات. ثم تقطّع هذه القطعة من الورق بعد ذلك بواسطة الطلاب أو المعلم، بهدف تصنيف الكلمات. وقرارك الخاص بها إذا كنت ستستخدم كروتًا أو قطعة من الورق مع الطلاب ذوي التوحد سيعتمد على تقييمك للطلاب ومدى كفاءة استخدامهم لأيديهم، واحتياجهم إلى التدريب على الكتابة، ومدى تحملهم للإحباط. وأيا كان الوضع، فسترى كثيرًا من هؤلاء الطلاب يستفيدون من هذا الأسلوب.

إضافة إلى التعرف على الكلمات بالنظر إليها

قد انتقدنا في الفصل الثاني من هذا الكتاب التأكيد الزائد على مدى سنوات لأسلوب التعرف على الكلمات بمجرد النظر إليها ككل متكامل والذي ساد في تدريس القراءة والكتابة للطلاب ذوي التوحد، وما زلنا عند اقتناعنا هذا. ومع ذلك، نحن نعترف بأن التعرف على الكلمات بمجرد النظر إليها من الممكن أن يفيد القراء، بما فيهم هؤلاء ذوي التوحد الذين يُبدون جوانب قوة في التعلم البصري (جراندن Grandin، ١٩٩٥م؛ هول Hall، ٢٠٠١م؛ «موخوبادياى» Mukhopadhyay، ٢٠٠٠م). وقد ذكرت معلمة التربية الخاصة «لزلي تود براون» Leslie Todd Broun (٢٠٠٤م) أن طلابها من ذوي التوحد قد حققوا نجاحًا كبيرًا باستخدام أسلوب بصري في التعرف على الكلمات وفي الصوتيات مستمد من نموذج طوره «أولوين» Oelwein (١٩٩٥م) للطلاب ذوي متلازمة «داون». ورغم أن «براون» Broun لا تستخدم هذا المصطلح في مقالها، فقد اخترنا أن نسمي هذا الأسلوب، إضافة إلى التعرف على الكلمات بالنظر إليها « sight word

recognition plus»؛ لأنها تتخطى الأسلوب التقليدي للكلمات المدركة بمجرد النظر إليها، مستخدمة إياها كبداية لتعلم أبعد للصوتيات، وبنية الجملة وللمفردات.

بهذا الأسلوب، يتعرض الطلاب لمجموعة متمايزة من الكروت الوامضة التي تحمل كلمات مرتبطة بأسرهم وميولهم وخبراتهم. ويعمل الطلاب بهذه الكروت في ثلاث مراحل: المستوى الأول (مضاهاة الكلمة التي على الكرت لنفس الكلمة الموجودة على قائمة)، المستوى الثاني (اختيار كلمة بناء على طلب المعلم بالتقاطها أو الإشارة إليها)، والمستوى الثالث (نطق الكلمة أو قولها بلغة الإشارة، إما بناء على سؤال المعلم أو تلقائيًّا). وأوصت «براون» أن تُعاد عملية التوفيق والاختيار على الأقل ثلاث مرات لكل كلمة.

وبعد أن يستخدم الطلاب أنشطة تتابع توفيق الاسم واختياره حتى يتقنوه مع ٢٥ إلى ٥٠ كلمة، اقترحت «براون» أن تستخدم هذه الكلمات لبدء تدريس تقابل الرمز (الحرف) مع الصوت ـ مثلًا، لاستكشاف فكرة أن الكلمة المألوفة والمعروفة «ماما» تبدأ بحرف (م). وبهذه الطريقة فإن تدريس الصوتيات سيكون مرتبطًا بسياق معين مألوف للمتعلمين، وتزداد فرصهم في أن يصبحوا قادرين على استخدام وتعميم هذه المعلومات. وهي تقترح أيضًا أن يعرض المعلمون على طلابهم القليل من الكلمات التي تُسهم في بناء الجمل، بما في ذلك كلمات مثل أنا I، يرى see، هنا here، ويكون is، والتي يمكن للمتعلمين عندئذ أن يربطوها بكلماتهم الشخصية لتكوين عبارات وجُمل.

ونحن نفضّل جدًّا هذا الأسلوب؛ لأنه يربط أجزاء مختلفة لعملية القراءة بما في ذلك التعرف على الكلمة بمجرد رؤيتها، والصوتيات وبدايات الفهم. وهو أيضًا يتضمن أفكارًا واضحة عن كيفية مساندة وتشجيع المشاركة في تدريس القراءة للطلاب الذين لا يتكلمون ـ مثلًا، بتدريسهم علامات بسيطة للكلمات الأساسية التي يحاولون قراءتها. ومثل الكثير من الأساليب الأخرى التي أوردناها في هذا

القسم فهي متعددة الحواس، تجمع بين أساليب التعلم البصرية والسمعية واللمسية والتعبيرية (عددي أومنطوق). ونحن أيضًا نقدر تأكيد «براون» على مهارات بناء الحروف والكلمات بهدف جعل الطلاب ميالين إلى قراءة الكتب.

الطلاقة

وفقًا للهيئة الوطنية الأمريكية لمستشاري القراءة، الطلاقة هي القدرة على القراءة «بسرعة ودقة وتعبير مناسب» (NICHD، ٢٠٠٠ a، ص. ٣١). ورغم أنه من الممكن أن تشير الطلاقة إما إلى القراءة الصامته أو القراءة الشفهية، فإنها تميل إلى أن ترتبط وتُقيم في أغلب الأحيان في سياق القراءة الشفهية. وتشير البحوث إلى أن الطلاقة تتصل بالفهم بمعنى أن القراء الذين لا يضطرون إلى استخدام قدر كبير من النشاط المعرفي في التفكير في كيفية نطق الكلمات الفردية يمكنهم توظيف انتباههم في متابعة معنى ما يقرءون (بينل وبيكولسكي ووكسون وكامبل وجو وبيتي Pinnell, Pikulski, Wixson, Campbell Gough &Beatty، ١٩٩٥م؛ رازينسكي Rasinski، ٢٠٠٣م). وجدير بالذكر أن هذه العلاقة معقدة: من الممكن أن تقرأ بطلاقة دون فهم لما يُقرأ، كما فعل كثير من الطلاب من ذوي التوحد أو بدون توحد خاصة عندما يقرءون الكتب المقررة. ومن الممكن أيضًا، ولو أنها أقل شيوعًا، أن يفهم المتعلمون معنى فقرة ما إذا ما قُرأت بطريقة مدغمة وبكثير من الأخطاء.

الطلاب ذوو التوحد والطلاقة

بالنسبة للطلاب ذوي التوحد، تحصيل الطلاقة كقارئ يمكن أن يكون معقدًا بسبب العديد من العوامل. مثل كل المتعلمين، فإن الطلاب ذوي التوحد يحتاجون إلى تنمية التلقائية في التعرف على الكلمة وفي فك الشفرة. وفيما يخص القراءة الشفهية، كثير من الأفراد ذوي التوحد يحتاجون إلى التغلب على مشكلات مرتبطة بتأكيد بعض مقاطع الكلمات أو الترنيم في الحديث والتي لا يواجهها المتعلمون العاديون. وكما ناقشنا سابقًا، قد يكون حديث ذوي التوحد غير عادي في توقيت انسيابه وهذه العيوب يمكن أن تظهر في سياق القراءة الشفهية، كما تبين المقتطفات التالية من السيرة الذاتية «لدونا وليامز» Donna Williams، وهي امرأة ذات توحد:

كانت قراءتي جيدة جدًّا، لكنني وجدت أسلوبًا للاستماع أكثر قبولًا من الناحية الاجتماعية لصوتي أنا نفسي. فرغم أنني كنت أستطيع قراءة قصة دون صعوبة، فقد كانت الصور دائمًا هي التي تساعدني في أن أفهم المضمون. القراءة بصوت مرتفع، تجعلني أستمر بثقة، رغم سوء النطق أو التواء بعض الحروف والكلمات. وقد أستخدم أنواعًا مختلفة من التنغيم لكي أجعل القصة أكثر تشويقًا، ولو أنني كنت فقط أجري تجارب على صوتي أنا نفسي، وربما لم تكن نغمتي توافق محتوى القصة في أغلب الأحيان. (١٩٩٢م، ص. ٢٥).

وقد يوحي الافتقار إلى الطلاقة لدى ذوي التوحد بأن لديهم صعوبة في التعرف على كلمات معينة، ولكن يمكن أيضًا أن تشير إلى شيء ما مختلف تمامًا. مثلًا، تتضمن مذكرات «ليان هوليداي ويللي» Liane Holiday Willey هذا الوصف لخبراتها المبكرة للقراءة:

عشقت الطريقة التي لعبت بها معظم الكلمات على لساني، وعشقت الطريقة التي أدت هذه الكلمات بالأجزاء المختلفة من فمي أن تتحرك، ولكن عندما أقابل كلمة تؤذي أذنيّ، وهي الكلمات المحتوية على أصوات خشنة تأتي من الأنف، قد لا أنطقها بصوت مرتفع. وبالمثل، قد أرفض الكلمات ذات الشكل القبيح لصعوبة نطقها أو أنها غير عادية في صوتياتها. (١٩٩٩م، ص. ٢٥).

والمعلم الذي يركّز في المقام الأول على الجانب المعرفي من الطلاقة في القراءة وليس على المكونات الانفعالية قد يُسيء بسهولة تفسير رفض «هوليداي ويللي» نطق كلمات معينة كمؤشر إلى افتقارها إلى المعرفة عن التقابل بين الحروف والأصوات المعينة. وهذا الاستنتاج قد يؤدي بهذا المعلم أن يخطط لخبرات متكررة للكلمات المحتوية على نفس الملامح ـ وهو قرار تدريسي قد يؤدي دون قصد إلى ضغط نفسي على طفل مثل «هوليداي ويللي». وإذا ما نظرنا إلى هذا الموقف من خلال منظور آخر، نجد أن رفضها أن تنطق هذه الكلمات يمكن أن يشير إلى قدرة وليس ضعفًا بارتباطه بفك الشفرة. إن إدراكها المرهف بالأصوات التي أنتجتها هذه الحروف في تجمعاتها المعينة كان غير مريح لها بسبب خبرتها بهذه الحروف جسميًّا، وقد منعتها عدم الراحة هذه من القراءة بطلاقة بصوت مرتفع عندما

قابلت هذه الأصوات في شكل كلمات مطبوعة، ودون استبار هذه المعلومات، من وجهة نظر «ويللي»، قد يكون من الصعب على أي معلم أن يصل إلى هذا الاستخلاص.

وتصور هذه الأمثلة ضرورة أن يكون المعلمون على قدر عالٍ من الحذر في تفسيرهم لمهارات المتعلم، وقدراته وسلوكياته، وهؤلاء الأفراد الذين شاركونا قصصهم قد ساعدونا، كمعلمين، أن علينا أن نأخذ في اعتبارنا وجهة نظر المتعلم عند تقييمنا لطلابنا، وأبعد من ذلك، يجب أن نأخذ في الاعتبار الفروق الحسية والفروق في التواصل والحركة والتي قد تؤدي إلى مشكلات في الطلاقة ونواحي الأداء الأخرى في القراءة عند الطلاب ذوي التوحد.

ولا توجد قصة يمكن أن تؤكد هذه النقطة أكثر من قصة «ستان» Stan، الشاب ذو متلازمة أسبرجر، الذي كان يحاول قراءة رواية «روميو وجوليت» Romeo and Juliet «لشكسبير» Shakespeare. وكان «ستان» يستطيع القراءة قراءة صحيحة وبطلاقة عندما يسود الهدوء الحجرة، ولكنه فَقَدَ هذه القدرة عندما ازداد الضغط على جهازه الحسي؛ لأنه لم يستطع أن يسمع الآخرين بسبب الضوضاء في الخلفية، فهو غالبًا ما يتحدث بصوت مرتفع جدًّا عندما يكون هناك ضوضاء في الصف. في هذه المناسبات، كان يقرأ بأقل طلاقة. لذلك، عندما سألته المعلمة أن يقرأ بصوت أكثر انخفاضًا و«بإحساس» عندما جاء دوره، أجاب «أنا أقرأ بإحساس...... أنا أحس بصخب وتمزق!».

أساليب التدريس

من الممكن استخدام عدد من أساليب التدريس للارتقاء بتنمية طلاقة الطلاب في القراءة، والأساليب التالية من بين الأساليب التي نفضلها وهي: القراءة بصوت مرتفع والقراءة الشفهية المشتركة والقراءة المعادة ومسرح القراء.

القراءة بصوت مرتفع

كل معلم تقريبًا، سواء بالمدرسة الابتدائية أم الثانوية، يشترك مع طلابه في قراءة كتاب أو فقرة من كتاب كل أسبوع أثناء السنة الدراسية، اشتراك الطلاب من ذوي

التوحد في هذا النشاط البسيط في كتب الأدب الخيالي أو غير الخيالي يمكن أن يكون مصدر تقوية للطلاب ذوي الإعاقات؛ لأنه يعرّضهم لنموذج للقراءة الطلقة التي غالبًا ما لا تتاح لهم (كوبنهافر وكولمان وكالمان ويودر Koppenhaver, Coleman , Kalman, & Yoder، ١٩٩١م)؛ ولأن كثيرًا من المتعلمين ذوي التوحد يجدون صعوبة في قراءة لغة الجسم والعواطف (بلاكمان Blackman، ١٩٩٩م؛ لاوسن Lawson، ١٩٩٨م؛ شور Shore، ٢٠٠٣م)، فإن سماعهم للمعلم وهو يقرأ بتعبير قد يساعدهم في فهم معنى الأوضاع المختلفة لجسد المتكلم وتعبيرات الوجه ويمدهم بنموذج لاستخدام كثافة الصوت وترنيماته وتغيير شدة الصوت وانثناءاته أثناء الحديث. عندما يقرأ المعلم عن طفل يتشاجر مع أخيه، يوفر هذا للطالب فرصة مراجعة اللغة المرتبطة بالغضب، إذا قرأ المدرس مع تعبيره عن الشعور الذي توحي به الجملة، سيرى الطالب تعبيرات الوجه ولغة الجسد التي قد يستخدمها الشخص الغاضب.

وبالطبع، قليل من الطلاب ذوي التوحد تتحداهم الطبيعة السلبية للقراءة بصوت مرتفع. لهؤلاء المتعلمين، انظر جدول رقم (٥-١) للطرق المتعددة التي يمكن بها مواءمة القراءة بصوت مرتفع مع حاجات المتعلمين المتنوعة. وهذه الاقتراحات قد تفيد الطلاب الذين في حاجة إلى الحركة أثناء التدريس، والذين يحتاجون إلى مواد معينة لتركيز انتباههم وهؤلاء الذين يستفيدون من القيام بدور نشط أثناء الدروس، والذين يستفيدون من التعلم التعاوني، والذين يحتاجون إلى وسائل بديلة لإظهار انتباههم ومشاركتهم وميلهم. وبعض من هذه الاقتراحات أكثر ما تفيد الأطفال الصغار (مثلًا، بجعلهم استخدام محفزات أو دمى) لكن معظمها ستناسب الطلاب من الحضانة إلى المستوى الثاني عشر.

والكتب المسجلة على شرائط أو أقراص سمعية للطقوس المألوفة والتفاعلات أو الاحتفالات تساعد الطلاب في تنمية طلاقتهم. ويذكر «ستيفن شور» Stephen Shore، الشاب ذو متلازمة أسبرجر، أنه لم يستطع إتقان نطق كلمات غير مألوفة «

«Bereshit» لطقوس تعميده Bar Mitzvah (احتفال طقوسي يهودي عند بلوغ الشاب سن الرشد: المترجم)، لذلك سجل والديه غناء الحاخام وهو يصلي:

لم يكن لدي أي فكرة عما كنت أقول لكنني قمت بالتقليد الجيد لقائد الترتيل حتى تمام الطقوس، وهي تحريك الجسم من الوسط إلى أعلى إلى الأمام وإلى الخلف بأسلوب ترنيمي بينما كانت الكلمات العبرية تُغنّى. (٢٠٠٣، ص. ٨١).

ورغم أننا نأمل أن يفهم الطلاب ما يقرءون ويقولون في أكثر المواقف أحسن مما فعل «ستيفن» في هذه الصلاة، إلا أن خبرته توحي بأن التمثيل عن طريق وسائل الاتصال يمكن أن يكون مفيدًا، عند مستوى معين، لمتعلمين، وخاصة هؤلاء الطلاب من ذوي التوحد المهرة في التقليد.

قد تكون الكتب المسجلة مفيدة لأولئك الذين يعملون مع الصغار الذين لا يستطيعون المكوث في موضع واحد أثناء القراءة التقليدية بصوت مرتفع. وقد استخدمت أم لطفل كان مفرط النشاط ولا يستطيع الكلام، استخدمت الكتب المسجلة فقط لتحكي له القصص المفضلة بعد أن عانت، ولم تستطع أن تستخدم معه القراءة بصوت مرتفع. ولكي تتأكد أنه سيسمع القصص من البداية إلى النهاية، فقد كانت تُسمِعُها له أثناء الرحلات الطويلة في السيارة، عندما يكون ابنها مستقرًّا في مكان واحد لمدة كافية، ومع الوقت بدأ يعطيها هو علبة الأقراص المسجلة لكي يخبرها أي القصص يريد أن يسمع، وبالمثل، كلفت معلمة للصف السادس طالبًا ذا توحد أن يستمع إلى كتب قصيرة في الصف باستخدام برنامج الكمبيوتر Write Out:Loud، وهو برنامج يمكن للطالب أن يسمع الكمبيوتر وهو يقرأ بصوت مرتفع. وقد احتفظ البرنامج بانتباه الطالب أحسن ممّا فعل قرص بسيط مسجل عليه القصة؛ لأن الطالب استطاع أن يغير صوت الكمبيوتر وهو يقرأ القصة، وكان هذا الجانب من النشاط يسره. وقد طلب المعلم من الطالب أن يستمع مرتين على الأقل إلى الكتب قبل الدرس المقابل لكل كتاب؛ لأن هذا كان مفيدًا في الارتقاء بطلاقة الطالب في القراءة بالصف ولفهمه.

جدول (٥-١) القراءة بصوت مرتفع: مواءمات لصفوف مختلفة

أعط الطلاب نفس الكتاب حتى يمكنهم أن يتابعوا القصة بينما يقرأ المعلم.
أعط الطلاب نسخة مُعدّلة من الكتاب (مثلًا، كتاب بصور أكثر، بحجم أكبر، صفحات مغطاة بالبلاستيك) حتى يمكنهم المتابعة بينما يقرأ المعلم.
اجعل الطلاب يستكشفوا مجموعة من الأشياء المرتبطة بالقصة (مثل، زهرة برية مضغوطة أو ضفدعة من البلاستيك).
أعط الطلاب دمية ليمسكوها أثناء قراءة القصة واجعلهم يؤدوا أجزاء من الكتاب بأنفسهم أو للصف.
أعط الطلاب نسخًا من الكتاب ليحددوا بها كلمات أو عبارات تروق لهم بينما يقرأ المعلم.
أعط الطلاب نسخة من الكتاب....
أعط الطلاب كروتًا لرفع أيديهم بها عند عبارات معينة (مثلًا، في كل مرة يُذكر الذئب الشرير، يرفع طالب صورة لهذا الذئب ؛ كل مرة يذكر المعلم «الجهاز التنفسي» يرفع الطالب يده بصورة للرئتين).
أعط الطلاب شيئًا ما له علاقة بالكتاب الذي يُقرأ (مثلًا، يحرك الطالب عربة سكة حديد بينما يقرأ المعلم مقالًا عن المواصلات).
أعط الطلاب عملًا ما أثناء القراءة بصوت مرتفع (مثلًا، الطفل الأصغر يُكلف بأن يقلب الصفحات لكتاب كبير، والأكبر سنًا يمكنه أن ينقر شرائح (بور بوينت) على الكمبيوتر عليها صفحات الكتاب.
اجعل الطلاب يقرءوا الكتاب (إذا أمكن) للصف بمفرده أو بمشاركة زميل، بدلًا من الاستماع إلى المعلم يقرؤه.
اجعل الطلاب يشتركوا في تدريس الكتاب بتوجيه أسئلة مجهزة على كروت أو مبرمجة في أداة تواصل أثناء القراءة بصوت مرتفع (مثلًا، «ماذا تظن أن يحدث بعد ذلك؟»).
اجعل الطلاب يشتركوا في القراءة بأن تطلب منهم قراءة الجملة الأولى (لفظيًا أو من خلال أداة تواصل)، أو آخر جملة أو الجمل المتكررة أو العبارات المهمة.
أعط الطلاب كراسة ليرسموا فيها ما يخطر لهم من صور أثناء استماعهم (هذا قد يرفع أيضًا من الفهم).
أعط الطلاب كراسة ليكتبوا بها أسئلة عن الاختبار والتي قد يسألوها للمعلم فيما بعد.
أعط الطلاب مكانًا خاصًا للاستماع إلى الكتاب (مثلًا، الجلوس على كرسي خاص).

القراءة الشفهية المشتركة

أثناء القراءة بصوت مرتفع، عادة ما يكون المعلم هو الوحيد الذي يرى الكتاب المطبوع، القراءة المشتركة والقراءة في مجموعة والقراءة الترديدية كلها أنواع مختلفة

اختلافًا طفيفًا فيما بينها عما نسميه القراءة الشفهية المشتركة ـ أنشطة المقصود بها أن تزيد من الطلاقة؛ لأنها تجعل قُرّاء أكثر خبرة ومهارة يشتركون في قراءة كتاب ـ يراه الجميع ـ مع قراء أقل خبرة ومهارة.

وتعني القراءة المشتركة (ألن Allen ٢٠٠٢م) أن يقرأ المعلم أو قارئ ذو طلاقة النص بينما يتابع المتعلم النص في نفس الوقت. ويجري هذا النشاط بالمدرسة الابتدائية باستخدام كتاب كبير الحجم (كتاب يُنتج تجاريًّا مزود بصور كبيرة كي يراها مجموعة من الأطفال وهم جالسون في أماكنهم) أو على ورقة كبيرة مسندة إلى حامل. ويستخدم معلمو الطلاب الأكبر سنًّا الكمبيوتر الذي يعكس على شاشة كبيرة صفحات الكتاب أو باستخدام العاكس فوق الرأس overhead projector حتى يراه طلاب الصف جميعهم. وأيا كانت الطريقة، فإن الفوائد هي نفسها: يرى الطلاب المادة المطبوعة بينما يقرؤها شخص آخر، وهي عملية تساعدهم أن يتعلموا كيف ينطقون الكلمات غير المألوفة وكيفية التعامل مع القواعد المتعارف عليها في المادة المطبوعة مثل تقسيم الجُمل وأجزاء الكلام والسرعة التي تُقرأ بها النصوص المختلفة بالأساليب ولأغراض مختلفة.

والقراءة الجماعية أسلوب يتضمن بعض نفس تلك الملامح مثل القراءة المشتركة، تقليد قارئ ماهر في قراءة نفس النص، لكنها تحتوي على متغير جديد: مساندة قراءة المتعلم الشفهية، وأحد أحسن الأمثلة على القراءة الجماعية يأتي من السيرة الذاتية «لتيتو راجارشي موخباديای» Tito Rajarshi Mukhopadhyay، وهو شاب ذو توحد، طلبت منه معلمته أن يقرأ بصوته من نفس النص بينما هي تقرأ له:

عندما قرأت المعلّمة، كان عليَّ بالطبع أن أتابع الكلمات حتى توازي سرعتي سرعتها، وببطء ازداد تركيزي واستطعت أن أُبقي عيناي ثابتة على الصفحة دون أن يتشتت انتباهي، كنت أتدرب مع أمي بالمنزل وخلال شهر قرأت كتابًا مكونًا من مائتي صفحة، كنت أقرأ حوالى ٧ صفحات كل يوم، قراءة جماعية مع أمي. (٢٠٠٠م، ص. ٧٥).

في حجرة الدراسة، قد تحدث القراءة الجماعية مع كل الطلاب، يقرأ المعلم وكل

الطلاب النص سويًا. ومثل هذه الإستراتيجية لا تزيد فقط من الطلاقة ولكنها تشجع أيضًا على مشاركة كل الطلاب؛ لأنهم يكونون أقل إحساسًا بالحرج في جماعة. ويتضمن شكل (٥-٢) قائمة طورتها «إلفي برندل» Elfi Berndl، معلمة للصف الرابع من أونتاريو، كندا، يمكن أن يستخدمها الطلاب بأنفسهم لتقييم أدائهم في القراءة الجماعية.

(ضع دائرة حول نعم أو لا).......	
هل قرأت بصوت مرتفع كل الكلمات التي استطعت أن تنطقها؟	نعم لا
هل حاولت أن تقول كلمات لا تعرفها عندما سمعت آخرين يقولونها؟	نعم لا
هل تكلمت بصوت مرتفع حتى يسمعك الآخرون لكن ليس مرتفعًا جدًا؟	نعم لا
هل تحدثت بحيوية وتوقفت عند النقاط والفصلات؟	نعم لا
هل قرأت بنفس سرعة المدرس؟	نعم لا
هل أشرت إلى الكلمات أثناء النطق بها؟	نعم لا
هل اجتهدت لترتقي بأدائك؟	نعم لا
الحروف الأولى لاسم الشريك في القراءة ______________	الدرجة ____/ ٧

شكل (٥-٢) التقييم الذاتي للقراءة الجماعية للآنسة «برندل» Berndl (موجود في http://www.rocksforkids.com/FabFours/choral_reading.html; أعيد طبعه بتصريح.)

وتجعل إستراتيجية القراءة الترديدية المتعلمين أكثر استقلالًا من القراءة المشتركة أو القراءة الجماعية، وبالتالي، فهي غالبًا ما تستخدم بعد أن يألف الطلاب هذه الطرق الأخرى، أولًا: في القراءة الترديدية، يقرأ المعلم أو قارئ خبير آخر جزءًا من النص بطلاقة بينما يتابع المتعلم معه، متصفحًا النص ومنتبهًا لكيفية إخراجه بالصوت، وبعد إكمال جزء لا بأس به من النص ـ يترك الخبير القراءة للمتعلم الذي يعيد قراءة نفس المادة بينما يحاول أن يستخدم سرعة شبيهة في القراءة والارتفاعات والانخفاضات في الصوت، وعندما يصبح الطلاب أكثر كفاءة قد يتبادلون عبارات مع القراء الأكثر كفاءة بدلًا من تكرار ما قد قُرأ من قبل بواسطة الخبير.

ونحن نرى أنه من المهم تأكيد أن الكثير من الطلاب ـ هؤلاء من ذوي الإعاقات أو بدون إعاقات ـ يستفيدون من القراءة الجماعية وما يجنون منها من خبرات. وهذا

صحيح ليس فقط في صفوف المدرسة الابتدائية، ولكن أيضًا صفوف المدرسة الإعدادية والثانوية، ويجب أن نتذكر أن القراءة الترديدية في المراحل الدراسية المتقدمة يمكن أن تخدم في اتجاهين كأداة لمساعدة الطلاب في الطلاقة ولتصوير كيف أن القراءة الجماعية يمكن أن تبرز ما في قطعة أدبية من جمال ومعنى، وإذا ما استخدمت في نص من النصوص العلمية أو الدراسات الاجتماعية، يمكن أن تجعل الدرس أكثر متعة ومن السهل تذكره.

القراءة المعادة

وفقًا للهيئة القومية الأمريكية لمستشاري القراءة (NICHD، ٢٠٠٠ a)، فإن أسلوب الارتقاء بالطلاقة الذي ساندته الدراسات هو القراءة المعادة، والمرتبطة ارتباطًا وثيقًا بعمل صمويل S. Jay Samuels (١٩٧٩م). ويعمل هذا الأسلوب كالآتي: يقرأ المتعلم أولًا عبارة معينة من نص مع المعلم أو الوالد أو زميل أكثر كفاءة أو حتى مع شريط مسجل، لكي نتأكد أن الطالب يفهم النص، ثم يوضع المتعلم أمام تحدي أن يقرأ العبارة في نفس الفترة الزمنية التي قد يحتاج إليها قارئ ذو طلاقة للقيام بذلك وبسرعة معتدلة (تقدر عادة بين ٢٠٠ و٣٥٠ كلمة في الدقيقة). ثم يقرأ الطالب العبارة ويعيد قراءتها عددًا من المرات حتى يصل إلى تحقيق هذا الهدف، مع حساب كم من الوقت استغرقته كل قراءة؟ ويتطلب بعض أشكال هذا النظام من الطلاب أن يتابعوا أخطاءهم وأن يعيدوا قراءة العبارة حتى يمكنهم فعل ذلك بدقة وكذلك بسرعة مناسبة.

وستحظى أنشطة القراءة المعادة بإعجاب الطلاب ذوي التوحد؛ لأن هذه الأنشطة تحدد أهدافًا للأداء واضحة وغير ملتبسة، مثل، «سيقرأ الطالب عبارة من ١٠٠ كلمة في ٤٠ دقيقة»، وهذه الأنشطة أيضًا تجعل الطلاب يسجلون بيانات عن تقدمهم بأسلوب منظم، والتي قد تكون مصدر متعة لبعض الطلاب من ذوي التوحد. (البحث في جوجل Google بهذه الكلمات repeated reading and chart يمكن أن يأتي بعدد من الاختيارات التي تستخدم في هذا الغرض.)

ورغم أن إستراتيجية القراءة المُعادة مفيدة في بعض جوانبها، إلا أن لدينا بعض

التحذيرات التي نريد مشاركتها مع القارئ عن هذا الأسلوب، أولًا: كثير من الطلاب ذوي التوحد يصدون عن المشاركة في الأنشطة التعليمية التي يدركونها على أنها «لا معنى لها pointless»، ونستعير الكلمة من «كينيث هول» Kenneth Hall (٢٠٠١م)، مؤلف شاب ذو متلازمة أسبرجر. ما لم يكن معلموهم واعين للغرض من فوائد القراءة المُعادة (مثل، تدريب مركّز على الطلاقة وزيادة الفهم)، من المحتمل أن بعض الطلاب سيقابلون هذا الطلب باستجابة مثل هذه: «لماذا تريد مني أن أفعل هذا؟ أنا قرأتها مرة». وقد يثبّت الطلاب ذوو التوحد أيضًا على الأهداف القريبة من قراءة العبارة وليس على الصورة الكلية الخاصة بتنمية الطلاقة، وحتى لا يقلق الطلاب أو يركّزوا على هدف الوصول إلى ١٠٠ ٪ في قراءتهم، قد يحتاج معلموهم إلى أن يضعوا حدًّا لعدد القراءات المعادة التي عليهم القيام بها. (وقد أوصى «راشوت وتورجسن» Rashotte & Torgesen [١٩٨٥]، ألا تزيد قراءة الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن أربع مرات).

ويمكن تشجيع الطلاب ذوي التوحد الذين يقاومون اشتراكهم في القراءة المعادة. فمثلًا: دأب أخصائي قراءة نعرفه على تشجيع عدد من طلاب الصف الخامس أن يخططوا لتطوير مسابقة في الشِعر، وقد تطلب هذا النشاط أن يكتب الطلاب قصائدهم ويتدربوا عليها عددًا من المرات قبل إلقائها بمكتبة المدرسة. وفي مدرسة أخرى، طُلب من الطلاب إعداد كتب على أقراص مسجلة لدار حضانة في منطقة الجوار. وهذا النشاط يستلزم من الطلاب أن يقرءوا الكتاب عددًا من المرات مع زملائهم ليتأكدوا أنهم يعرفون الكلمات حتى يمكنهم إنتاج شريط مسجل ذي قيمة مرتفعة أثناء «جلسة التسجيل».

مسرح القارئ

نحن معجبين بصفة خاصة بمسرح القارئ (م ق)؛ لأنه يرتبط بالطلاب في أداء أدبي قوي دون التزامهم ببذل الوقت أو المصادر لإعداد الملابس أو المناظر أو تذكر النص، وتؤكد بساطة فكرة مسرح القارئ أن طلاب الصف يمكنهم الانخراط في النشاط مرات عديدة، معدلين في أساليبهم أثناء استكشافهم لأعمال أدبية مختلفة

ويقسم برسكوت Prescott عملية مسرح القارئ في الخمس خطوات التالية:

١. اختيار النص. اختر نصًا جاهزًا أو اجعل الطلاب يختارون كتابًا ويعدون منه نصًا لمسرح القارئ.
٢. مواءمة النص. يحدد الطلاب الأجزاء التي تتطلب الكلام (بما في ذلك الملقّن) ويقسموا القصة إلى حوار.
٣. إسناد الأجزاء. قد يتمرن الطلاب على الأجزاء المختلفة حتى يشعروا بها، ثم يختاروا أدوارهم بأنفسهم.
٤. إبراز أجزاء معينة للتدريب عليها. يحدد الطلاب محادثتهم ثم يتدربون على أسطرها بالمنزل وفي جماعة في المدرسة.
٥. الأداء. يقرأ الممثلين النص بصوت مرتفع للحضور، عادة ما يكونون آباء الطلاب أو طلابًا أصغر سنًا. (٢٠٠٣م).

وتأتي ذروة التدريب على الطلاقة في الخطوة الرابعة، مرحلة إعادة قراءة النص لإتقانه قبل التمثيل. وبمجرد أن يُسند إلى الطلاب الأجزاء التي سيقومون بأدائها، يعيدون قراءتها مرات متعددة حتى يمكنهم إخراجها بأصواتهم بسهولة وتعبير. ويمكن للمعلمين والزملاء وأعضاء الأسرة أن يساعدوا الطلاب في الإعداد لأدوارهم باستخدام واحدة أو أكثر من أساليب مشاركة القراءة الشفهية (مثلًا، القراءة الترديدية أو القراءة الجماعية) والتي جاء ذكرها في هذا الفصل، وهذه المقترحات يمكن أن تفيد في بداية فترة التدريب على النص بإعادة قراءته وعندما يتعود الطلاب على أسطرهم.

من وجهة نظرنا، يمكن أن تكون فكرة مسرح القارئ مستدعية لدافعية ومساندة لاحتياجات الطلاب ذوي التوحد لعدة أسباب. أولًا: قلق الأداء المصاحب للقراءة الشفهية ينخفض لدى جميع المتعلمين باستخدام النص، بعكس تذكر السطور. وثانيًا: يمكن مواءمة حجم وصعوبة دور الطالب الفرد بناء على المهارة ومستويات الراحة. فإذا كان الطالب من الصعب عليه القراءة الشفهية، يمكن أن يُسند إليه جزءًا صغيرًا ثم يُعطى وقتًا أكبر للتدريب عليه وتوجيهه حتى

يتقنه ؛ ثم إذا ما أتقنه وقرأه بسهولة، يمكن أن يُسند إليه جزءًا أكبر، وتتاح الفرصة له أو لها للتألق أمام زملائه. وثالثًا: تؤدي الطبيعة الاجتماعية للنشاط إلى المساندة بين المشتركين، فالأسطر المسندة إلى الآخرين عند سماعها ستساعد الطالب في مهمة أدائه، ويمكن تشجيع الطلاب أن يتدربوا سويًا كمجموعة على إعادة وتكرار النص. وأخيرًا: من الممكن تحديد عدد المشتركين في الأداء وفقًا لاحتياجات وخصائص الطلاب ذوي التوحد. يمكن للطلاب الذين لا يريحهم العمل في جماعات كبيرة يمكن أن يعملوا في جماعات أصغر ثم يتدربوا على الأداء أمام أطفال أصغر أو مجموعة صغيرة من الزملاء.

ويمكن تصميم هذا النشاط بأسلوب آخر ليستفيد به أكبر عدد من المتعلمين، وذلك بمزاوجة التقنية المساعدة بأداء الطلاب. إن الطبيعة المرحة لهذا النشاط وانخفاض فرص مخاطره يجعله فرصة ممتازة لتجريب أساليب تعزيز تواصلية أو أساليب تقنية مساعدة. فمثلًا، جون Jon، طالب كان يتدرب باستخدام أداة تواصل جديدة تُخرج الأصوات ثلاثة رسائل مسجلة عليها مسبقًا، كان متحمسًا لاستخدام هذه التقنية أثناء أدائه على مسرح القارئ جزءًا من قصة «الدب القطبي، ماذا تسمع؟» (مارتن وكارل Martin& Carle، ١٩٩١م). وكان على «جون» أن ينتظر لدور مجموعته ثم يضرب على أداة تواصله لكي تقرأ ثلاثة سطور وهي ما أُسند إليه قوله في المسرحية. وقد حصل «جون» على تدريب قيم على أداة تواصله بينما كان «يقرأ» ويتدرب مع جماعته.

ورغم وجود العديد من النصوص الممتازة لمسرح القارئ، سواء من المحلات التجارية أو في الشبكة العنكبوتية مثل (http//aaronshep.com/rt، إلا أننا نشجعك أن تنصح الطلاب أن ينشئوا نصوصهم الخاصة مما يقرءونه من أدب أو حتى يكتبوه هم بأنفسهم، فإن عمليات تقرير ما يُكتب وكتابة السيناريو كما تتطلب الظروف هو الذي يعطي فكرة مسرح القارئ أهميتها وتعطي الطلاب الفرصة لفهم النص وهو موضوع القسم التالي.

الفـــهم

تُعرِّف الهيئة الوطنية لمستشاري القراءة الفهم في الملخص التنفيذي لتقريرها باعتباره «عملية نشطة تتطلب تفاعلًا مقصودًا ومتدبرًا بين القارئ والنص» (NICHD، ٢٠٠٠b، n.p.). والتأكيد في تعريفهم على العملية وليس المنتج في تناقض واضح مع ما جرت عليه العادة في تعريف الفهم، الذي كان إدراكًا لمعنى ثابت وفريد لنص ويمكن قياسه بدقة عادة عن طريق توجيه أسئلة بعد القراءة. بدلًا من ذلك، يعتبر التفكير الحالي الفهم عملية مستمرة (فهم الفرد غالبًا ما يتغير خلال قراءته) وأنه يتجه إلى هدف (كل كتاب يُقرأ بأسلوب يتفق مع ما يقصد إليه القارئ). وكما تشير الهيئة الوطنية لمستشاري القراءة وآخرين (انظر سويت وسنو Sweet & Snow، ٢٠٠٣م) فإن الفهم يتأثر بخصائص النص (مثلًا، البنية والموضوع وثقل المفردات) وخصائص القارئ (مثلًا، مستوى المهارة والميول والخبرة)، وبالسياق الثقافي الاجتماعي (مثلًا، أساليب التدريس المستخدمة بالصف، والقيم المرتبطة بتعلم القراءة والكتابة في الجماعة).

ومنذ السبعينات، اكتشف عدد من مكونات الفهم (مثلًا، إستراتيجيات الفهم)، ومن المعروف عموما أن القراء المهرة يستخدمونها بسهولة، وفي تناغم مع بعضها البعض كلما دعت الحاجة في فهم نص بعينه ولسبب معين، ورغم وجود قوائم مختلفة من مكونات هذه الإستراتيجيات، فإن المصطلحات المتضمنة في جدول (٥-٢) هي المعروفة في هذا المجال باعتبارها هي الجديرة بإتقان المتعلمين لها (دل ودافي وروهلر وبيرسون Dole ,Duffy, Roehler & Pearson، ١٩٩١م؛ هارفي وجودفيز Harvey & Goudvis، ٢٠٠٠م)؛ وهذه الإستراتيجيات هي التي نشاركها مع المعلمين الذين نعمل معهم، وبغض النظر عن المصطلحات التي يستخدمونها، كل الباحثين تقريبًا في مجال إستراتيجيات الفهم يشتركون في فرض أن جوانب الفهم هذه يمكن أن تُدرّس للطلاب باستخدام خليط من النمذجة والتدريب الموجه والمستقل والتطبيق (دل Dole، ٢٠٠٢م).

والعلاقة بين الفهم والأوجه الأخرى للقراءة قد تحددت أيضًا، عندما أشار

الباحثون إلى أن الفهم يزداد عندما، ١) يستخدم القراء مهارات متقدمة في الإلمام بالكلمات ومشتقاتها حتى يمكنهم القراءة بطلاقة، ٢) يربط القراء بين المعرفة السابقة من حيث ارتباطها بالنص، ٣) يتعامل جيدًا مع تحدي المفردات في النص (برسلي Pressley، ٢٠٠٠م)، بالإضافة إلى، الفحص الذاتي metacognition، قدرة القارئ على مواءمة وتعديل عملياته الإستراتيجية، وقد ثبت أنها مكون أساسي في القراءة الماهرة (بيكر Baker، ٢٠٠٢م).

جدول رقم (٥-٢) إستراتيجيات الفهم المستخدمة بواسطة القراء المهرة

القراء المهرة
• يعقدون ارتباطات بين ما يقرءون وحياتهم الشخصية والنصوص الأخرى التي قرءوها من قبل والعالم من حولهم. • يسألون أنفسهم أسئلة بينما يقرءون. • يتصورون أو تترائى لهم صورًا عقلية بينما يقرءون. • يخرجون باستنتاجات أو تخمينات غير رسمية والتي تتخطى المعلومات التي بالنص. • يحددون ما المعلومات الأكثر أهمية بالنص، مع وجود غرض معين للقراءة. • يربطون المادة الجديدة بما لديهم من معرفة وينسقون بينهما للخروج بفهم جديد للنص. • يشعرون عندما يتدنى فهمهم ويحاولون إصلاحه.

ملحوظة: من الإستراتيجيات الناجحة: تدريس الفهم لشحذ الاستيعاب، تأليف ستيفاني هارفي وآن جودفيس Stephanie Harvey & Anne Goudvis، ٢٠٠٠م، بتصريح من الناشر Stenhouse.

الطلاب ذوو التوحد والفهم

يقرر كثير من الناس من ذوي التوحد أن فهم ما يقرءونه يمثل مشكلة لهم، أحيانًا بسبب محتوى النص وأحيانًا أخرى بسبب بنية العبارات والجُمل وتركيب الكلمات والمفردات، وقد يقرأ الطلاب ذوو التوحد في مستوى يتناسب مع أعمارهم الزمنية وأحيانًا أعلى من هذا المستوى بينما يكون أداؤهم أقل من هذا على اختبارات الفهم (أوكونر وكلين O'connor & Klein، ٢٠٠٤م). والمثال الجيد على هذه الظاهرة يأتي من سيرة «دونا وليامز» Donna Williams الذاتية:

أخيرًا تحققت أني لم أكن أجني أي شيء من قراءة الروايات التي كنت أُكلف بقراءتها في المدرسة. كنت أستطيع قراءتها بطلاقة، ولكنني لم أستطع التقاط فكرة الكتاب الرئيسة. كما لو كان المعنى قد فُقد في زحام كلمات تافهة. ومثل شخص يتعلم أن يقرأ بسرعة، فقد أقرأ فقط الكلمات الرئيسة في أي جملة، وحاولت أن أدع الشعور بالكتاب يغمرني. كان هذا الأسلوب مفيدًا إلى حد ما. وبدلًا من قراءة الكتاب بدقة والحصول على لا شيء فيما يخص المحتوى، كنت الآن أستطيع أن أتصفح بسرعة وأنا مدركة لأسماء بعض الشخصيات وبعض الأشياء التي حدثت لهم.(١٩٩٢م، ص. ٤٣).

وقد ساعد التصفح السريع للنص أن تحصل «دونا» على مغزى ما تقرأ، وربما كان هذا كافيًا للكثير من المهام المدرسية الأدبية التي طُلب منها إكمالها، والعديد منها لم يكن يتطلب فهمًا عميقًا، وفي نفس الوقت، من الواضح أن طريقتها هذه ليست أكفأ الطرق ولا هي أسلوب مُرضٍ للتفاعل مع النص.

وهذه الصعوبة في فصل الأفكار الرئيسة من باقي التفاصيل ليست غير مألوفة لدى الأفراد ذوي طيف التوحد، كما أدركت أم أثناء مساعدتها لطفلها في واجباته المدرسية:

في المستوى الخامس كُلف ابني أن يكتب ورقة عن «بندكت أرنولد»، عندما تصفحت نسخته الأولى، لاحظت أنه ضمنها كل الحقائق المهمة عن حياة «أرنولد» إلا واحدة ـ وهي حقيقة أنه خان الجيش الثوري لصالح الإنجليز مقابل رشوة قدرها ١٠٠٠٠ جنيه إسترليني ووظيفة في البحرية الملكية! وسألته ما إذا كان قد أغفل شيئًا مهمًا، فأجاب، «لكن كله مهم!» (روزينسكي Rosinski، ٢٠٠٢م، ص. ١).

ومتعلمون آخرون من ذوي التوحد يجدون أنه من الصعب القيام بالاستنباط ـ وهو قراءة «ما بين السطور»؛ لأنهم يميلون إلى تفسير اللغة حرفيًا، ومن الممكن أن يكون هذا صعبًا في نصوص مثل الروايات أو القصص الطويلة والشعر والأدب

الشعبي والتي تعتمد قوتها على أساليب أدبية مثل الاستعارة وما شابه، وقد شاركنا «ستيفن شور» Stephen Shore، الرجل ذو متلازمة أسبرجر، إحباطه بهذا الخصوص في كتابه، ما وراء الحائط Beyond the Wall:

أتذكر أنني كنت غاضبًا جدًّا بسبب واحدة من تلك المهام في الصف الخامس؛ لأن عنوانها كان «كيف تكونت الأرض؟». أنا كنت أعرف كيف تكونت الأرض. علم الأبراج كان «ميلي» الخاص والحالي وقضيت ساعات كثيرة أقرأ في كتب علم الفلك وأنسخ الصور والرسوم على قطع من الورق. في مهمة مدرسية من مهام القراءة كان هناك شرح عن الأرض وعن كونها جزءًا من ظهر سلحفاء كبيرة بدا لي أنه شيء سخيف جدًّا حتى أنه ضايقني جدًّا. لماذا أنا أقضي وقتًا في هذه السخافة؟ والآن وحيث إني أكبر سنًّا، أستطيع أن أقدّر القصة كما هي - أسطورة من أساطير الهنود الأمريكيين. (٢٠٠٣، ص. ٥٧).

وبالمثل، فقد ضمّن «لوك جاكسون» Luke Jackson قاموسًا مصورًا من الأقوال المأثورة في المرشد للمراهقة للناس ذوي متلازمة أسبرجر، وقد قرر أن الاستخدامات المصورة للغة كانت صعبة له في البداية كى يفهم ويشجع هؤلاء الذين يتفاعلون مع الناس ذوي طيف التوحد كي يكونوا على أكبر قدر من الوضوح، وآخرون (برون Broun، ٢٠٠٤م) قرروا أن فهم دوافع الشخصيات في القصص يكون صعبًا على الطلاب ذوي التوحد، وبخاصة إذا كان الكشف عن أبعاد الشخصيات يُكشف عنه من خلال تفاصيل دقيقة أو تلميحات أو نغمة أو سلوك ولا يُعبر عنه بوضوح في القصة.

ورغم أن هذه الأمثلة تصور أن الكثير من المتعلمين ذوي التوحد يتحداهم الفهم المرتبط بأبعاد إعاقتهم، نريد توضيح أن الكثير من المتعلمين العاديين يجدون صعوبة في الفهم عند مستويات عُليا أيضًا، وبخاصة عندما يواجهون قراءة الكتب المدرسية والتقارير ومقالات الدوريات، ومن أقوى التوصيات الواردة من البحوث عن الفهم في العقدين الماضيين هي أهمية تدريس الإستراتيجيات لكل المتعلمين في جميع مواد المنهج (بيانكاروزا وسنو Biancarosa & Snow، ٢٠٠٤م).

ولهذا السبب، فإن أساليب التدريس التي سنناقشها في القسم التالي ستكون مفيدة لمعظم، إن لم يكن كل، المتعلمين في الصف الدراسي، وليس فقط هؤلاء من ذوي التوحد.

أساليب التدريس

رغم أنه من الممكن تعزيز فهم الطلاب لما يقرءونه عن طريق بعض أساليب التدريس التي وصفناها ـ القراءة بصوت مرتفع مثلًا ـ إلا أن الأساليب التالية تجعل من تدريس الفهم هدفها الأول: الارتقاء بالمعرفة السابقة والتفكير بصوت مرتفع والتدريس المتبادل وإعادة القصة.

تعزيز المعرفة السابقة

أشارت البحوث إلى أن الفهم الجيد يهتدي بالمعرفة السابقة ذات الصلة حتى يمكن إضفاء معنى على ما يُقرأ (برسليPressley، ٢٠٠٠م). يمكن أن يُزيد الطلاب من فهمهم لما يقرءونه عندما يساعدهم معلموهم أن ينشّطوا ـ وأحيانًا حتى ينشئوا ـ معرفة في خلفيتهم عن الموضوع المطروح، والعديد من الطلاب ذوي الإعاقات يحتاجون إلى هذا النوع من الدعم؛ لأنهم الأكثر احتمالًا من المتعلمين العاديين للاستثناء من الأنشطة المدرسية التي تؤدي إلى تنمية المعرفة السابقة.

ويمكن استخدام العديد من الوسائل لمساعدة الطلاب في استدعاء ما يعرفونه عن الموضوع و/ أو تعلم معلومات جديدة التي يمكن أن تُقوّي فهمهم، مثلًا: قد تحكي أنت للطلاب قصة من خبرتك الشخصية عن موضوع مرتبط بالنص (دائمًا ما يعجب الطلاب جدًا بالقصص المرتبطة بحياة معلميهم) أو أن تسألهم أسئلة عن خبرات ذات صلة قد يكونون قد مروا بها، أو نصوص من وسائل الإعلام التي قد يعرفونها (غالبًا ما لا يدرك الطلاب أن المعرفة السابقة من التلفاز أو الأفلام أو ألعاب الكمبيوتر يمكن أن تكون ذات قيمة في فهم الموضوعات المدرسية). لمساعدة الطلاب في إنشاء صور عقلية بينما هم يقرءون، قد تعرض عليهم فيلمًا أو تشاركهم رؤية عمل فني مرتبطة بالموضوع، ويمكنك أيضًا مساعدة الطلاب إقامة ارتباطات بين خبراتهم والموضوع باستخدام منظم للصور الذي يستخدمه الطلاب لتسجيل ما يعرفونه عن موضوع معين وما يريدون معرفته قبل القراءة، وكذلك ما

تعلّموه بعد قراءة النص (انظر شكل (٥-٣) الذي يعرض مثالًا). والطرق الأخرى التي ترتقي بمعرفة الطالب السابقة تتضمن الآتي:

- ابدأ عاصفة عقلية لكل الارتباطات التي يتذكرها المتعلمون عن الموضوع وسجلها على قطعة من الورق.
- استخدم مع الطلاب كتبًا أخرى مرتبطة بالموضوع، بما في ذلك الكتب المصورة والسهلة والتي يمكن إعادة قراءتها مع الطلاب لإنشاء ارتباطات واضحة بين الموضوع وميول الطلاب الخاصة.
- اسأل آباء الطلاب لمشاركة خبراتهم وأن يربطوا الخبرات السابقة للعائلة بالنص الجديد.
- اجعل الطلاب يتحدثوا بعضهم إلى بعض عن خبراتهم وذكرياتهم ومعرفتهم في مجال ما.

أ: ماذا أعرف؟	أر: ماذا أريد أن أعرف؟	ت: ماذا تعلمت؟
اخترعت الست دول لعبة لاكروس lacrosse أثناء فيدرالية الأوركواز Iroquois. جرت العادة في وقت ما أن يلعبها كل أفراد القرية. تشبه لعبة لاكروس كرة القدم في بعض جوانبها. تلقى بعض طلاب جامعة سيراكوس منحًا للعب لاراكوس.	كيف تغيرت هذه اللعبة على مر السنين؟ كم من الوقت يستغرق صنع عصي خشبية للعبة لاكروس؟ متى بدأ الأمريكيون الأوربيون ممارسة هذه الرياضة؟ هل يُسمح للبنات لعب هذه الرياضة؟	معظم اللاعبين يستخدمون الآن عصي من البلاستيك والمعدن، لكن أثناء المباريات التقليدية دائمًا ما تستخدم العصي الخشبية يستغرق صنع العصاة الخشبية ٨ أشهر على الأقل. بدأ الناس يلعبون هذه الرياضة في الثلاثينات. الفرنسيون هم أول من أعطى اسم لاكروس lacrosse لهذه اللعبة الرياضية. أصبحت لاكروس اللعبة الوطنية في كندا في ١٨٦٧، ولا بد أن الناس البيض كانوا يلعبونها منذ منتصف القرن التاسع عشر. فريق الأوكواز الوطني لم يُقبل في الاتحاد الدولي حتى عام ١٩٨٧م.

شكل (٥-٣) عينة بيان تخطيطي للمعرفة السابقة (أ) وما يراد معرفته (أر) وما تم تعلمه (ت). وقد استكمل هذا البيان قبل وبعد أن قرأ الطلاب، لاكروس: اللعبة الشعبية للأوركواز (هويت جولدسميث Hoyt-Goldsmith، ١٩٩٨م).

وربما تكون أكثر المساندة أثرًا والتي يمكن أن تُقدم في هذا المجال هي احتواء كل الطلاب في الروتين المعهود وأنشطة الحياة المدرسية. وسيبني الطلاب معرفة في خلفيتهم يوميًّا عندما تشملهم حياة المدرسة الاجتماعية (مثل، أوقات الراحة ودروس الرسم أو الفن والروتين اليومي حول خزانات الطلاب)، والأكاديمية (مثل، دروس الرياضيات والموسيقى والنوادي الأكاديمية). وغالبًا ما يضع المعلمون فروضًا خاطئة عن أن مهارات القراءة لا تتكون إلا أثناء أوقات تعلم القراءة والكتابة والحقيقة أن الطلاب يتعلمون هذه المهارات ويكتسبون هذه الكفاءات طوال اليوم، إذا كان طلاب الصف يقرءون قصة عن الموميات (أجسام الفراعنة المحنطة)، مثلًا: ولم يكن متعلم ذو توحد في صفه التربوي العام أثناء تدريس القطر المصري، أغلب الظن أنه سيكون من الأصعب له فهم القصة عن الطلاب الآخرين.

فكّر بصوت مرتفع

التفكير بصوت مرتفع (بومان وجونز وسيفرت- كيسل Baumann , Jones, & Seifert - Kessell، ١٩٩٣م؛ هالرفي وجودفيز Harvey & Goudvis، ٢٠٠٠م؛ توفاني Tovani، ٢٠٠٠م) هو أحد أحسن الطرق للمعلمين لمساعدة الطلاب للتحكم في إستراتيجيات القراءة مثل تلك المبينة في جدول (٥-٣) لإعادة القول وكذلك مراقبة فهمهم العام. ويتطلب هذا الأسلوب من القراء أن «يتوقفوا من حين لآخر، يفكروا في كيفية تفكيرهم في النص وكيفية فهمه، ويعبروا شفهيًّا أيْ من إستراتيجيات القراءة جاري استخدامها» (بومان وزملاؤه .Baumann et al، ١٩٩٣م، ص. ١٩٢). المعلمون الذين يقدمون نموذجًا للعملية يمدون الطلاب بتصور مفيد عن كيف يتعامل القارئ الماهر مع التحديات المرتبطة بنص معين. مثلًا، يمكنهم نمذجة إستراتيجية التنبؤ ـ وهي إستراتيجية مهمة عند بداية القراءة للرواية ـ وذلك بأن يقول المعلم: «عنوان الكتاب هو قصص من المستوى الدراسي الرابع [بلوم Blume،١٩٧٢م]، لذلك أنا أظن أنها ستكون عن صبي في المستوى الدراسي الرابع. عندما أنظر إلى الصورة على الغلاف، ربما ستكون الشخصيات

الرئيسة ولد وبنت على الغلاف صورة لحجرة دراسة، لذلك أنا أظن أن معظم هذا الكتاب سيحدث في مدرسة».

جدول (٥-٣) إعادة القول: مواءمات لصفوف دراسية مختلفة

اجعل الزملاء يستعرضوا الإستراتيجية لكي يوفروا نماذج متعددة من العملية وأحيانًا ما تكون نماذجهم أسهل في استخدامها من نموذج الراشد.

شجع الطلاب أن يطبعوا أو يكتبوا جزءًا أو كل من إعادة القول بدلًا من قوله شفهيًا.

اسمح للطلاب قراءة إعادتهم للقول بصوت مرتفع بعد أن يكتبوه (بكلن Biklen، ٢٠٠٥م)، إذا فضلوا هذا الأسلوب.

أعط الطلاب تصورات أو صورًا فوتوغرافية أو كروتًا متدرجة لاستخدامها في إعادة قصصهم.

حدد المعلومات الأساسية والتي يجب أن يشملها إعادة القول (مثلًا: «تأكد من أن تتحدث عن التحديات الثلاثة التي واجهها بطل الرواية»).

اجعل الطلاب يعيدوا حكاية القصة بإكمال منظم صور الذي سيذكرهم ببعض العناصر الأساسية (مثلًا: وفر مكانًا لمناقشة مكان أو الوسط الذي حدثت فيه القصة وآخر لمناقشة ما بها من صراع.

دع الطلاب يشتركوا في إعادة الرواية بأسلوب درامي بواسطة تمثيلها.

اسمح لمجموعات صغيرة من الطلاب بإعادة حكاية القصة معًا.

وفقًا «لتوفاني» Tovani، متخصصة التطوير المحترف الذي يعمل مع معلمي المدارس الثانوية من كل التخصصات، التحضير للتفكير بصوت مرتفع وأدائه له أربعة خطوات:

١. اختر نصًا قصيرًا يسمح لك بنمذجة إستراتيجية الفهم المرغوبة.
٢. فكر مسبقًا في الصعوبة، وما جوانب النص التي قد تخدم كمعوقات لفهم الطلاب، (قد ترغب في كتابة ملاحظات لنفسك عن ما هذه المعوقات وكيف تحلها كقارئ راشد مقتدر.
٣. اقرأ النص بصوت مرتفع أمام الطلاب (باستخدام عاكس فوق الرأس أو كمبيوتر أو بتوزيع نسخ على الطلاب)، وتوقف من حين لآخر لمشاركة أفكارك.
٤. حدد الكلمات التي بالنص والتي تُطلِق تفكيرك.(٢٠٠٠م، ص ص. ٢٧ – ٢٨).

يكتب معظم المعلمون الذين يستخدمون هذا الأسلوب أفكارهم على ورقة بيانية أو ورقة شفافة لعرضها على العاكس بينما يشاركونها مع طلاب الصف، لكي يرى الطلاب ويسمعوا العملية. وأوصيت «توفاني» أيضًا باستخدام لغة الجسم لتنبيه الطلاب بينما هي تفكر بصوت مرتفع: «بالنظر إلى الورقة المعروضة عندما أقرأ وبالنظر إلى الطلاب عندما أشاركهم التفكير يساعدهم هذا في تمييز الفرق بين القراءة والتفكير بصوت مرتفع» (٢٠٠٠م، ص. ٢٨). وهذه الفكرة الأخيرة مفيدة للطلاب ذوي التوحد؛ لأنها تجعل العمليات أكثر وضوحًا لهم.

وبمجرد أن يصبح الطلاب على ألفة بالتفكير بصوت مرتفع من نمذجة المعلم، هم أيضًا، يمكنهم استخدامها لمراقبة ومشاركة إستراتيجية التفكير الخاصة بهم، سواء مع شريك مفرد أو كعضو في جماعة تعاونية كبيرة، ويمكن للطلاب إما أن يتناوبوا الأدوار لأداء تفكيرهم بصوت مرتفع أمام بعضهم البعض، مع التوقف كلما دعت الحاجة لتوجيه أسئلة لبعضهم البعض، أو يمكنهم تسجيل ملاحظات حول الإستراتيجية على ملصقات خارج الصف ثم مشاركتها مع زملائهم. والطلاب الذين لا يستطيعون الكلام يمكن إعطاؤهم كروتًا عليها رموز تشير إلى معلميهم وزملائهم أنهم يستخدمون إستراتيجيات معينة عند نقاط مختلفة من النص (مثلًا: صورة عين لتمثل مكانًا حيث أنشئوا صورة بصرية أو كوبري ليشير إلى، أين استخدموا عملية ملء الفجوة لاستنتاج عقلي؟). وإذا كان لدى الطلاب وسائل تواصلية، يمكن برمجة هذه الوسائل مسبقًا بأسماء الإستراتيجيات التي يمكنهم الاختيار من بينها، وقد وجد عدد من المعلمين الباحثين (كاننجهام وشاجوري Cunningham & Shagoury، ٢٠٠٥م؛ ميلر Miller، ٢٠٠٢م) أنه حتى الأطفال في سن المستوى الدراسي الأول يمكنهم مشاركة التفكير بصوت مرتفع بنجاح إذا ما شُجعوا على استخدام رسومات ورموز وكذلك على أن ينشِئوا حروف (التهجئة) للكلمات غير المألوفة، وكل هذا يوحي بأن الطلاب الذين يجدون صعوبة في الكتابة بسبب إعاقاتهم الجسمية قد يصادفون نجاحًا مشابهًا باستخدام

أساليب بصرية لمشاركة ما يستخدمونه من إستراتيجية مع الآخرين، والمواءمات التي قد تُستخدم مع هؤلاء المتعلمين تتضمن إعطاءهم وقتًا كافيًا لملاحظة الآخرين والتعلم منهم والتعاون معهم في التفكير بصوت مرتفع حتى يمكنهم الاستفادة من الأمثلة التي يقدمها المعلم، أو أن يوفر أمثلة تحفيزية والتي يمكن أن تستخدم (مثلًا، «أظن ________ سيحدث لأن _____») كجزء من التفكير بصوت مرتفع.

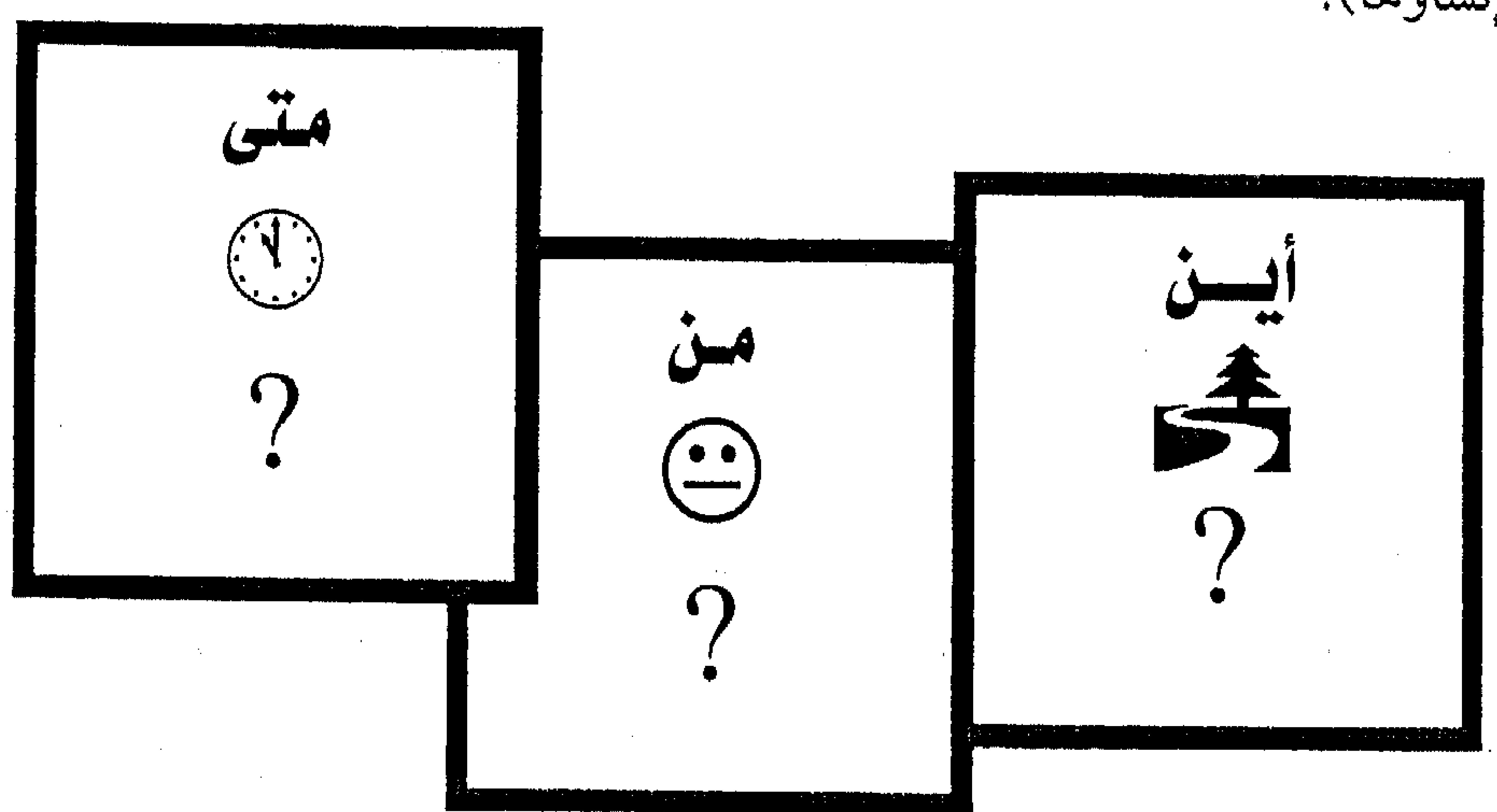
التدريس المتبادل

التدريس المتبادل (بالنسكر وبراون Palinscar & Brown،1984) عُرف منذ وقت قصير في المدارس؛ لأنه جاء ذكره في تقرير الهيئة الوطنية للقراءة كأسلوب للارتقاء بالفهم وأيدته العديد من الدراسات، وبمزاوجة ما يقدمه المعلم من أمثلة في التفكير بصوت مرتفع بما ينطوي عليه التعلم التعاوني من قوة، فإن التدريس المتبادل هو في أساسه تبادل للحديث بين المعلمين والطلاب، وهذا الحديث منتظم البنية باستخدام أربعة إستراتيجيات للفهم ذوي فائدة قصوى: التلخيص وإنشاء أسئلة والتوضيح والتنبؤ.

وعندما يتعامل الطلاب مع الإستراتيجيات الأربعة هذه بسهولة وعمليات التدريس المتبادل، يُطلب منهم أن يمثلوا دور «المعلم» ويقيم حوارًا حول التدريس المتبادل باستخدام مادة جديدة. وعندئذ يتحول دور المعلم من القيام بتدريس مباشر إلى تسهيل تفاعل الطالب، مراقبًا لتقدمه، ومعطيًا لتغذية راجعة. وبينما يصبح الطلاب أكثر مهارة في استخدام الإستراتيجية، يمكنهم أن يعملوا في أزواج أو مجموعات صغيرة وملاحظة أحدهم للآخر في استخدام الإستراتيجية في سياق كثير من المهام المختلفة للقراءة، من كتب أو فصول أو قصائد.

ويمكن للتدريس المتبادل أن يكون مفيدًا لذوي التوحد؛ لأن عملياته المحددة تؤدي إلى مجموعة واضحة من التوقعات عن أدوار الطلاب، ولأنه يسمح للمعلمين أن يحددوا عدد الطلاب المشتركين في الجماعة بما يحقق راحة الطالب.

وهي أيضًا تضع المتعلمين، أثناء الوقت الذي يلعبون فيه دور «المعلم»، في موضع الخبير، وقد يمدهم هذا بالثقة وكذلك بفرصة يتألقون فيها بين زملائهم. وقد وجدت «والون» Whalon (٢٠٠٤م) أنها عندما درّست ثلاث طلاب من ذوي التوحد الأسلوب التبادلي في توجيه الأسئلة لاستخدامه في سياق صفهم المدمج، زادت مرات إنتاجهم للأسئلة ومرات استجاباتهم. وبالإضافة إلى ذلك، ازداد أداء اثنين من المشتركين الثلاثة على مقاييس الفهم المقننة، وقرر آباء المشتركين جميعهم تقدمًا في لغة طفلهم، وفي طلاقة القراءة ومهارات الفهم لما يُقرأ. وبلا شك، أن أحد الأسباب لتحصيل هؤلاء المتعلمين لما حققوه من نجاح كان مرده إلى وجود مدعمات بصرية متعددة في التدخل، مثلًا، كان لدى الطلاب قائمة كاملة من الأيقونات التي تصور كلمات مفتاحية / وعبارات لمتابعة قراءتهم وتفاعلهم مع زملائهم (مثلًا، قبل القراءة: يسأل بعضهم البعض، «لماذا من المهم أن نسأل أسئلة عندما نقرأ؟»). وكان لديهم أيضًا مجموعات من الكروت عليها أسئلة مصورة (مثلًا، متى، من، أين) لتساعدهم في متابعة مناقشاتهم وكذلك لتوضح قصصهم أثناء وبعد أن يقرءوا (انظر شكل (٥-٤) الذي يعرض مثالًا للكروت التي يمكن إنشاؤها).



شكل (٥-٤) مدعمات بصرية للتدريس المتبادل. (من والن.Whalon, K، [٢٠٠٤م]. آثار التدخل بالمسألة المتبادلة في فهم الأطفال ذوي التوحد لما يُقرأ، مخطوط غير منشور. تالاهاسي Tallahassee، جامعة ولاية فلوريدا؛ تمت مواءمته بتصريح.

إعادة المقروء

كما شرحنا سابقًا، قد «يفشل» بعض المتعلمين في تقييم الفهم؛ لأنهم غير مرتاحين للطبيعة المباشرة لتفاعلات الأسئلة والأجوبة، ولهذا السبب، قد يُحسن بعض الطلاب الاستجابة إذا ما سُئل أن يحكي ما قرأ، إعادة المقروء (هويت Hoyt ١٩٩٩م) هو أسلوب للتدريس الذي يُستخدم أيضًا كأداة للتقييم. إعادة المقروء يتم بواسطة القارئ بعد أن ينتهي مباشرة من القراءة أو بعد سماع النص. يُسأل الطالب أن يحكي «كل شيء» عما قرأ بعد رؤية المعلم يؤدي هذا الأسلوب. (لا تفترض أن هذا السلوك يأتي تلقائيًّا؛ يحتاج الطلاب إلى أن يُلقنوا بدقة كيف يرتبون إعادة حكايتهم لأحداث القصة أو الموضوع، وكذلك كيف يضمنون المعلومات الأساسية، وبينما يتحدث الطلاب، يمكنك أن تسجل الملامح الرئيسية لما يحكونه باستخدام نموذج مثل الذي تراه في شكل (٥-٥)، والذي أُستعير من «شاندلر – أولكت وهنشمان» Chandler-Olcott and Hinchman (٢٠٠٥م). باستخدام النصوص الخيالية، إعادة المقروء يعزز بنية القصة واللغة والصور التخيلية المستخدمة بواسطة المؤلف؛ ومع النصوص الإخبارية، فهي تساعد الطلاب أن يحددوا المادة الأكثر أهمية. ووضع النص أو إعادة صياغته في كلمات من عندهم يساعد الطلاب في تنظيم معلومات جديدة، وربطها بما لديهم من معرفة عن الموضوع، وتذكرها فيما بعد.

وبالنسبة لهؤلاء الذين يحسنون التواصل بواسطة الأساليب البصرية (أو هؤلاء المفتقدون إلى القدرة على الكلام الواضح) قد يفيد معهم إعادة المقروء بالصور. والطلاب الذين يجيدون التعلم عن طريق أسلوب متعدد الحواس قد يؤدون إعادة المقروء باستخدام الأشياء، ويمكن أيضًا أن يتعلم الطلاب بإستراتيجية رسم القصة على خريطة (بولينو وفور وهاجان– بورك وبيرك Boulineau, Fore, Hagan-Burke, & Burke، ٢٠٠٤م؛ سورل Sorrell، ١٩٩٠م) لمساعدتهم في الحصول على معلومات بينما يقرءون أو بعد أن ينتهوا من قراءة قطعة من النص مباشرة، ويمكن أن يُدرّس الطلاب أن يرسموا خريطة للأحداث بطريقة فنية ورمزية وذلك برسم

مسار أو ممر ويضع فيه الصور بينما يقرأ القصة، أو يمكنهم أن يضعوا خريطة عن طريق وضع مذكرات بصرية في ترتيب زمني في كراسة أو في مربعات متتالية على الصفحة. مثلًا، معلمة للمستوى الثالث جعلت طلابها يرسمون خريطة لقصة المجهول في ليل الغابة (بيترسون Peterson، ١٩٦٩م) باستخدام تدريب نسميه الفهم ذا الأربعة أركان 4-Corners Comprehension. ويختص هذا بجعل الطلاب يقرءون أقسامًا من نص (في هذه الحالة فصول) ثم يتوقفون بمفردهم أو مع زميل لكي يرسموا خريطة ما قرءوه عند نهاية كل قسم. لم تكن «كورا» Cora، المرأة ذات التوحد، تستطيع أن ترسم صورًا أو أن تستخدم القلم بسهولة لذلك عملت على خريطتها ذات الأربعة أركان مع زميلة لها. رسمت زميلة «كورا» الصور ثم اشتركت كلتاهما في البحث عن أجزاء من الحوار المناسب لكل منظر (مثلًا، «أين FS؟»). وكانت «كورا» مسئولة عن عمل ملصق لكل قطعة من الحوار، باستخدام صانع اللافتات الذي يمسك باليد، ووضع الملصق على المربع الصحيح، ويصور شكل (٥-٦) مثالًا لتدريب الفهم ذي الأربعة أركان.

الإعادة التفسيرية للمقروء

اسم الطالب ---------------- التاريخ ----------------

عنوان النص ---------------- مؤلف النص ----------------

العناصر المكونة للنص	بلا تحفظات	بمحفزات
الأفكار الرئيسة		
التفاصيل		
البنية (مثلًا، الفكرة الرئيسة/ التفاصيل، السبب/ النتيجة، قارن / فارق		

تعليقات --

إعادة حكاية القصة

اسم الطالب ------------------- التاريخ ---------------------------

عنوان النص ------------------- مؤلف النص --------------------------

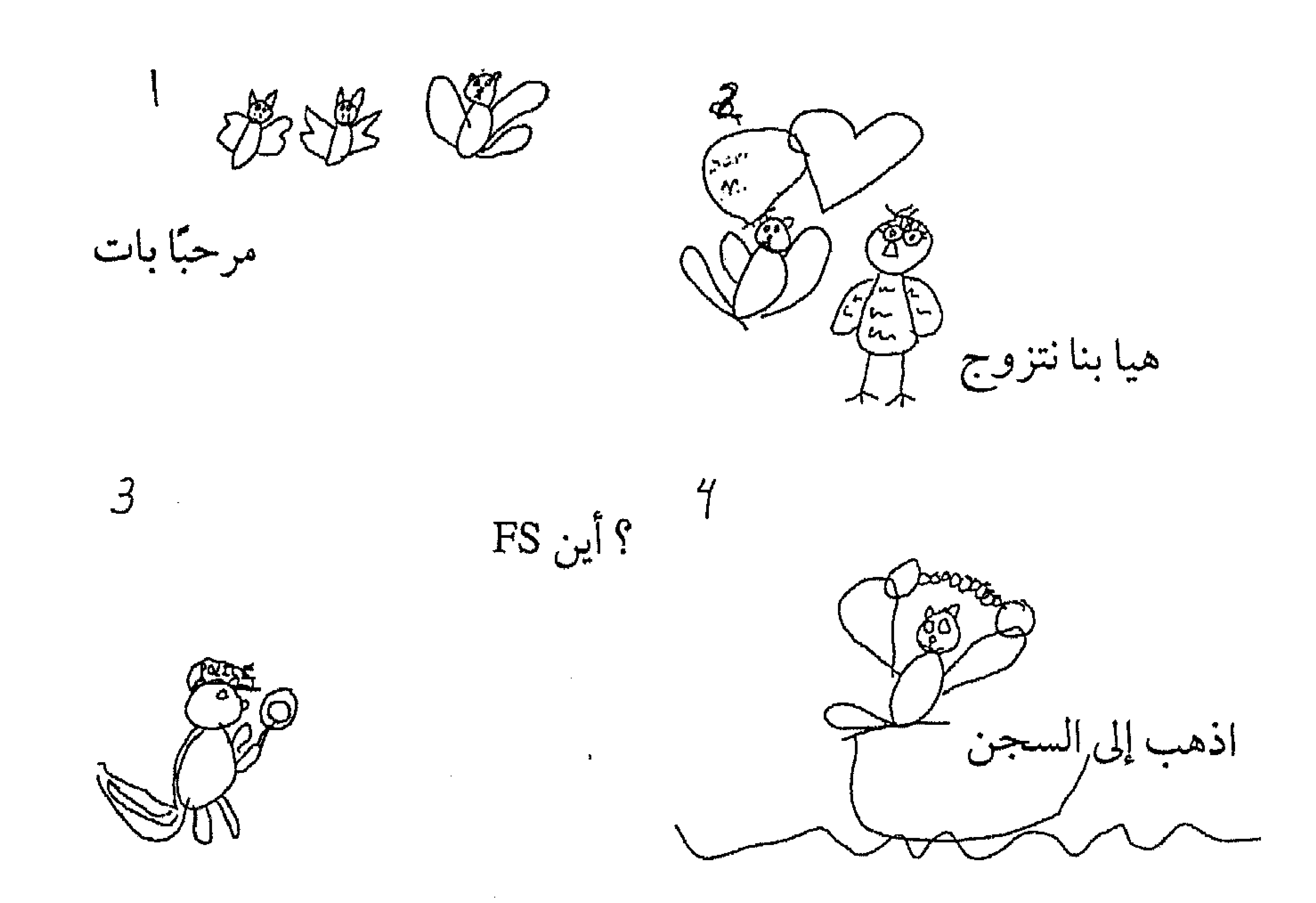
عناصر القصة	بلا محفزات	بمحفزات
البيئة (الوقت، المكان)		
الشخصيات		
المشكلة		
أحداث مؤدية إلى حل		
الحل		

تعليقات --

شكل (٥-٥) قوائم إعادة المقروء. (من كاندلر أولكوت وهنشمان K. Chandler-Olcott & K. Hinchman [٢٠٠٥]. تدريس تعلم القراءة والكتابة لمتعلمين مراهقين: مرشد للمتطوعين [ص.٤٧]. نيويورك Guilford Press: New York ؛ أعيدت الطباعة بتصريح).

المفردات

المعرفة بالمفردات مرتبطة بكفاءة القراءة والتحصيل المدرسي بوجه عام (بك وماكون وكوكان Beck, McKeow & Kucan، ٢٠٠٢م). وقد ربط الملخص الإداري لتقرير الهيئة الوطنية لمستشاري القراءة نمو المفردات بفهم القراءة، وهم يجادلون أنه من المستحيل فهم الأخيرة دون الأخذ في الاعتبار الدور الذي تقوم به الأولى، ونادوا بالتدريس المباشر وغير المباشر للمفردات باستخدام «خليط من الطرق» بدلًا من طريقة واحدة (NICHD، ٢٠٠٠ b، n.p.). وبسبب هذه الروابط القوية، فقد قررنا أن نُضّمن فصل القراءة قسمًا عن المفردات، وفي نفس الوقت، نريد الإشارة إلى أن نمو المفردات يرتبط أيضًا بالجوانب الأخرى لتعلم القراءة والكتابة، بما في ذلك الكتابة واللغة الشفهية.



شكل (٥-٦) التدريب التعاوني، الفهم ذو الأركان الأربعة لطالب واحد، «لورا» Coral، في كتاب مجهول في ليل الغابة Mystery in the Night Woods (بيترسون Peterson، ١٩٦٩).

القراءة المستفيضة لعدد ثري من النصوص هي أحسن الطرق لزيادة المعرفة بالمفردات (ناجي وهرمان وأندرسن Nagy, Herman, & Anderson، ١٩٨٥)؛ حقيقة، نحن نتعلم الكثير من الكلمات التي نعرفها من القراءة دون إدراك شعوري أننا قد تعلمناها. لكن القراءة على مستوى واسع في حد ذاتها هي عمومًا غير كافية لتنمية مفردات قوية (بك وماكون وكوكان Beck, McKeown & Kucan، ٢٠٠٢). لمعظم المتعلمين، يجب أن تُزود: ١) بتدريس كلمات معينة، خاصة ذات الاستخدام المحدد في مختلف التخصصات الأكاديمية؛ ٢) وبتدريس إستراتيجيات كيفية تعلم الكلمات، مثل استخدام السياق الذي بهداه نستنتج معاني الكلمات التي لا نعرفها؛ ٣) بالإحياء المتعمد للشعور بالكلمة، ويعرِّفه «رايدر وجريفز» Ryder and Graves بأنه «الميل التلقائي لملاحظة الكلمات، وتقييمها، واستخدامها بأسلوب دقيق وفعال» (١٩٩٨م، ص. ٣٢). والانتباه إلى الثلاثة جوانب كلها

لتعلم المفردات من الممكن أن يُدمَج في تدريس القراءة والكتابة للطلاب ذوي الإعاقات، وهذا يعني أن الطلاب إذا لم يستطيعوا أن يقرءوا بأنفسهم، سيضطر المعلمون أن يقرءوا لهم مجموعة ثرية من الكتب؛ لأنهم سيحتاجون إلى هذه الخلفية ليس فقط لجعل حياتهم أكثر تشويقًا، بل وأيضًا لمساعدتهم اكتساب مهارات تعلم القراءة والكتابة.

هناك دليل ضئيل على أن الأساليب التقليدية لتدريس المفردات ـ مثلًا، استذكار وتذكر المفردات:

ـ مثلًا، استذكار وتذكر التعريفات لتوقع اختبار بسيط ـ له أثر طويل المدى على تعلم الطالب. بدلًا من ذلك، يوصي خبراء المفردات أن يهتدي التدريس بالمبادئ الأربعة التالية:

١. على الطلاب أن ينشطوا في تنمية فهمهم للكلمات ولطرق تعلمها (عليهم أن يتابعوا أنشطة توضيح المعنى، حيث يعبرون بصريًا عن العلاقات في المعنى بين الكلمات من وحدة دراسية معينة).
٢. على الطلاب أن يشخصنوا تعلم الكلمات (يجب أن يكون لهم بعض الاختيار للكلمات التي يتعلمونها ويجب تشجيعهم على تنمية طرق فردية لتذكرها).
٣. يجب أن يزداد اهتمام الطلاب بالكلمات (عليهم باستكشاف المفردات في سياقات متعددة، وليس فقط في دروس اللغة مرة في الأسبوع).
٤. يجب أن يبني الطلاب على مصادر متعددة من المعلومات لتعلم الكلمات من خلال التعرض المتكرر (عليهم أن يروا ويسمعوا ويستخدموا الكلمات في العديد من السياقات لتوثيق فهمها). (بلاشووتز وفشر Blachowicz & Fisher، ٢٠٠٠، ص. ٥٠٤).

وسنناقش في الأقسام التالية لهذا الفصل أساليب أكثر تحديدًا لتدريس المفردات والتي تتفق مع هذه المحكات؛ وأولًا، على أية حال، دعنا نشاركك بعض المعلومات عن كيف يسير تعلم المفردات مع الطلاب ذوي طيف التوحد.

كما قرر عدد من المؤلفين (بارون وبارون Barron & Barron، ١٩٩٢م؛ جيرلاند Girland، ١٩٩٦م؛ برنس-هج Prince-Hughes، ٢٠٠٤م)، الكلمات يمكن أن تكون مصدرًا للراحة والانبهار للأفراد ذوي التوحد. انظر مثلًا، هذا المقتطف من السيرة الذاتية «لجونيللا جيرلاند»:

أحببت الكلمات، واحتجت إلى تحديات جديدة لها حتى تبهجني. أردت أن أتعلم أكثر فأكثر من الكلمات المعقدة. عندما كنت أسمع كلمة جديدة كانت دائمًا تشدني إليها..... استطعت أن أترنح إلى الأمام والخلف كورقة الشجرة بين الكتب وقد أبدأ القراءة فقط عندما تستأثرني كلمة وتوافق ميلي. كنت أبحث عن الجديد منها والتي لم يسبق لي تذوقها. احتياجي إلى الكلمات الجديدة التي يمكن اكتشافها وفحصها، وعندئذ قد تنساب برخاوة في موضعها المناسب في عقلي، كان أعظم من احتياجي إلى الناس. لقد أيقظت الكلمات حب استطلاعي ونوعًا من الجوع. كان لدى دائمًا أي قدر من الفراغ لكلمات جديدة. «Vendetta» الثأر للقتيل بقتل قاتله «dilettante» محب للفنون أو الهاوي لفن ما – فقد وجدت فيها متعة بالغة. (١٩٩٦م، ص ص. ١٢٤ – ١٢٥).

في بعض أول كتابات السيرة الذاتية لشخص ذي توحد، شارك «سين بارون» استطلاعه الخاص لتعلم كلمات جديدة بقراءة القاموس بتسلسل:

في هذا اليوم، بعد المدرسة، بدأت أن أقرأ بالتعريف الأول، كل يوم قرأت بقدر استطاعتي، مركّزا ذهني بقدر ما استطعت من شدة، وبعد ما يقرب من ثمانية أسابيع انتهيت من القاموس، شعرت بإحساس بالقوة، وكنت مشتاقًا إلى أن يسمعني الناس وأنا أستخدم هذه الكلمات! لم أعرف كيف أستخدم هذه الكلمات في سياق، تحققت بعد ذلك، لكن عندما بلغت الخامسة عشرة فكرت أني أستطيع استبدال كلمة صغيرة بكلمة كبيرة وعندئذ يقول الناس بإعجاب، «يا له من ولد ذكي!» (بارون وبارون Barron & Barron، ١٩٩٢، ص. ١٩٨).

ليس كل طالب ذي توحد سيجد متعة بالغة إذا ما حصل على فرصة تعلم كلمات جديدة كما حدث مع «سين وجونيللا»، ولكن حتى الطلاب الذين يحبون أن

يكتشفوا كلمات جديدة، قد يجد المعلم أنه من الصعب تحويل هذا الانبهار بالكلمات إلى درس، ونقترح أن يبحث المعلمون عن طرق لاستخدام كلمات جديدة في العمل اليومي حتى لا يرى الطلاب ذوو التوحد تعلم كلمات جديدة كنشاط إضافي بل كجزء من العمل الذي يقوم به يوميًا كل القراء والكتاب والمتحدثون.

أساليب التدريس

ينمّي الطلاب معرفتهم بالمفردات من مصادر متعددة، بما فيها الصدفة في بيئة غنية بالمادة المطبوعة، ونحن نفضل أساليب التدريس التالية المتضمنة لتنمية المفردات كهدف واضح: الكتب الجذابة وحوائط الكلمات وتصوير المعاني.

الكتب الجذابة

من منظورنا الخاص، إحدى الطرق الواعدة لجذب انتباه الطلاب ذوي التوحد ليطوروا ما لديهم من مفردات هي استخدام ما سميناه «الكتب المثيرة للانبهار». لدى الكثير من الأفراد ذوي التوحد ميل عميق في موضوع أو أكثر.،وقد تلاحظ بعض هذه الميول في الكثير من الأفراد ذوي التوحد (مثلًا، القطارات والحيوانات والطقس)، وتوجد ميول أخرى يختص بها فرد بمفرده، ومن الأمثلة الجيدة لهذه الأخيرة يمكن العثور عليها في كتابات السيرة الذاتية «لسين بارون» (بارون وبارون Barron & Barron، ١٩٩٢م)، والتي يقرر فيها أنه كان مبهورًا في فترات مختلفة من حياته بالرقم ٢٤ وبالشوارع المسدودة.

أي من الميول التي يأتي بها الطلاب إلى حجرة الدراسة قد تستخدم في تنمية مواد ستساعدهم أن يتعلموا مفردات جديدة ويطوروا ما يسميه «رايدر وجريفز» Ryder & Graves (١٩٩٨م) «الشعور بالكلمة». وقد وجد «جو» Joe، طالب ذو توحد، صعوبة في البداية في الدروس التي تركز على المفردات، وغالبًا ما كان يتهرب منها بالنظر أثناء الدرس إلى صفحات كتاب مصور هو عبارة عن مواءمات لمسلسل «هاري بوتر» Harry Potter لكاتبه «رولنج» J.K. Rowling. واستجابة لميله، طور معلموه أداة تعلم ـ قاموس «هاري بوتر» ـ والذي كان هدفه أن يدفع «جو» Joe أن يتعلم كلمات جديدة بينما يكون مهتمًا بمجال خبرته الرئيس وميله، وقد رُبطت مفاهيم جديدة وكلمات بالمادة التي كان يجيدها من مشاهدته لأفلام «هاري بوتر»

والكتب الممتعة. فمثلا، كلمة aloft (عاليًا) تضمنت رسمًا «لهاري بوتر» وهو يلعب ويطير في الهواء على عصاه. أما كلمة terrified (فزِع) فقد صورت «هاري» وهو يواجه الغيلان.

ومعلمة أخرى نعرفها وضعت مجموعات من مواد التدريس مرتبطة بالميل الشديد إلى الخيول والتي كانت «تيري» Trey، الطالبة ذات التوحد، تعبر عنها في صفها. قطّعت المعلمة صورًا لخيول تجر عربات وأناس يركبون الخيول لنص في الدراسات الاجتماعية عن المواصلات، وهو موضوع يشمله المنهج العام، وقد أعدت أيضًا موادًا للقراءة بعد أن أدمجت فيها مفردات معينة في قصة قصيرة عن الخيول، وقد تمكنت «تري» بسبب حبها للمادة المتوائمة من الاستمرار في صفها أثناء الدروس؛ لأنها كانت بإمكانها تصفح كتبها كلما احتاجت أن تتحرك، وقد تمكنت أيضًا أن تتعلم مفردات جديدة ومفاهيم من قراءة وإعادة قراءة كتب عن الخيول مع المعلمين وزملائها بالصف.

في نظرنا، تعكس القرارات الخاصة بالتدريس التي اتخذها معلمو «جو» Joe و«تري» Trey العديد من المبادئ الأساسية التي اقترحها «بلاكوتز وفشر» Blachowicz & Fisher (٢٠٠٠) في مراجعتهما للبحوث في المفردات وبخاصة تلك المرتبطة بشخصنة تعلم الكلمات ـ واختيار إستراتيجيات التعلم المناسبة لاحتياجات وميول الطلاب ـ وكذلك زيادتها من خلال التعرض المتعدد للكلمات المراد تعلمها، وكان كلا الصبيين راغبين بشدة أن يقرءوا ويعيدوا قراءة ما أعدت معلمتهما من مواد، والأحاديث غير الرسمية ومشاهدة الصور التي صاحبت هذه القراءات أدت إلى تعزيز أكثر لمعاني الكلمات، ونحن نوصي بهذا النوع من التوجه المتعدد الحواس لتعلم المفردات تمامًا كما فعلنا سابقًا في التدريس الذي يركز على الصوتيات وإدراك الأبنية اللغوية.

حوائط الكلمات

حائط الكلمات في الصف الدراسي هو «عرض تفاعلي دائم.... للكلمات و/ أو أجزاء من الكلمات» نُزعت من السياقات ذات المعنى مثل مناقشات الصف والمشاهدة الجماعية للأفلام والقراءة المستقلة (واجستاف Wagstaff،

١٩٩٩م، ص.٣٢)، وقد تكون مرتبطة بمادة دراسية مثل العلوم أو تنتمي إلى وحدة معينة للدراسة مثل أمريكا المستعمرة، ويختار بعض المعلمين أن يكون في الصف أكثر من حائط للكلمات حتى إن كل حائط يختص بحاجة معينة أو غرض معين ـ مثلًا، لتصاحب دراسة كلمات الصفات أو تبرز كل المفردات المرتبطة بمفهوم رياضي جديد مثل الإحصائيات، ويمكن أيضًا استخدام حوائط الكلمات لاستثارة الألعاب التعلمية المناسبة لاحتياجات عدد كبير من المتعلمين. مثلًا، استخدمت إحدى المعلمات حائط الكلمات لاستثارة الرغبة في لعب لعبة البنجو. كان مع كل طالب كارت بنجو عليه ٩ مربعات فارغة. كتب الطلاب كلمة من اختيارهم من الحائط في كل مربع فارغ. ثم أزيلت الكلمات من على الحائط، ثم وضعت في قبعة، ثم أعلنتها المعلمة الواحدة بعد الأخرى بينما استمع الطلاب إلى الكلمات التي اختاروها. وقال أحد الطلاب من ذوي التوحد في هذا الصف للمعلمة أنه «عاش» من أجل مراجعة البنجو الأسبوعي؛ لأنه كان لديه رغبة جياشة لعروض الألعاب، وكانت المعلمة تسمح له دائمًا أن يكون المنادي حتى يستطيع أن يتدرب على صوت «بوب باركر Bob Parker» (شخصية تلفازية أمريكية مشهورة) (ويحصل على المزيد من التدريب على الكلمات التي على الحائط في نفس الوقت). مثل هذه الأنشطة تضمن التفاعل المستمر بين الطلاب مع وجود الكلمات على الحائط، بدلًا من تركها تخبو في الخلفية.

سيحتاج بعض الطلاب من ذوي التوحد مساعدة أكثر قليلًا من الآخرين لاستعمال حائط الكلمات.

فبعضهم، مثلًا، قد يتعلم كلمة جديدة وحتى يفهم معناها ولكن لا يستطيع استخدامها في سياق أو يفهم معناها الدقيق، ونعرف شابًا كان يعشق استخدام كلمة Jolly لكنه كان يشعر أنه لا يستطيع استخدامها إلا في سياق أعياد الميلاد (الكرسماس)؛ لأنها كانت كلمة تستخدم لوصف «سانتا كلوس» Santa Claus في واحد من كتبه المصورة. مع مثل هذا الطالب، نقترح إستراتيجية نسميها حائط الكلمات الممتد، والتي توفر متشابهات للكلمة، وأمثلة للكلمة في جملة وحتى من

الممكن صور أو رسوم مرتبطة بالكلمة (انظر شكل (٥-٧) الذي يعرض مثالًا لهذه الأداة).

وطريقة أخرى لكي تجعل حائط الكلمات في متناول الطلاب ذوي الإعاقات هو أن تنشئ حائطًا متحركًا يمكن للمتعلمين أن يدرسوا منه ويحركوه عند مقاعدهم ويأخذوه إلى منازلهم في نهاية اليوم المدرسي. وتصف «كارن إركسون» و«دافيد كوبنهافر» Karen Erickson & David Koppenhaver هذه المواءمة في كتابهم الأطفال ذوو الإعاقات: قراءة وكتابة طريقة الأربعة مكعبات (٢٠٠٧م). وهم ينشئون هذه المدعمات أساسًا لمتعلمين من ذوي الإعاقة البصرية أو هؤلاء ممن لا يستطيعون العودة مرات متعددة من الحائط إلى أوراقهم، يُعاد إنشاء الحائط ببساطة في ملف ويضيف المعلم أو الطالب الكلمات الجديدة إلى الحائط المتحرك عند تحديث نسخة الحائط التي في حجرة الدراسة، وفائدة الحائط المتحرك هي أنها من الممكن شخصنتها لمتعلم معين من ذوي الإعاقات، وإذا وجدت كلمات على حائط حجرة الدراسة مما لا تعتبر مهمة جدًّا للطالب ذي الإعاقة، من الممكن حذفها. وبالمثل، إذا وجدت كلمات لا يتعلمها طلاب الصف (مثلًا، مفردات لوسيلة تواصل معززة لمتعلم ما في الصف) لكن الطالب ذا الإعاقة يحتاج إليها، في هذه الحالة يمكن إضافة هذه الكلمات.

كلمة	مترادف	جملة	صورة
مبتهج	سعيد	كان الجميع يرقصون ويغنون كان الجميع في مزاج مبتهج.	
شديد	قوي جدًّا، سيئ للغاية	كانت العاصفة شديدة. سقطت الأشجار وانهارت المباني.	

شكل (٥-٧) مثال لحائط كلمات ممتد.

مربع المفردات

رغم أن الكتب المثيرة للانبهار وحوائط الكلمات تنشّط الشعور بالكلمة والنمو العام للمفردات في الطلاب، يحتاج المعلمون أن يكونوا مزودين بمعرفة بعض أساليب التدريس لمساعدة الطلاب في تعلم كلمات معينة أو عائلات الكلمة بأساليب عميقة، ونرى أن طريقة مربع المفردات (اللفظي-بصري) الذي طوّره «هوبكنز وبين» Hopkins and Bean (١٩٩٨م/ ١٩٩٩م) هي طريقة واعدة لهذا الهدف الثاني للطلاب من ذوي طيف التوحد. وهناك تعديل واحد لهذا النشاط وهو يرتبط باستخدام الطلاب منظم للصور مكون من أربعة مربعات للتعامل مع بدايات الكلمات مثل -pre-, tri أو -fore. بعد أن ينمذج المعلم ويناقش الصف عن واحدة أو أكثر من أجزاء الكلمات هذه، يُعطى الطلاب بدايات جديدة لكلمات ويُطلب منهم أن يقلبوا في القاموس للبحث عن تعريف لهذه البدايات، ويختاروا كلمة تعطي معنى لهم باستخدام هذه البداية، ثم ينشئوا صورة للكلمة كي تساعدهم على تذكرها. انظر شكل (٥-٨) الذي يعرض مثالًا عن كيفية تسجيل كل مفرد من هذه المفردات على منظم مربع المفردات.

ونحن نفضل هذا التوجه لتنمية المفردات لما ينطوي عليه من إمكانية بنائه على نواحي القوة للمعلومات البصرية التي سجلها العديد من المؤلفين ذوي طيف التوحد (جراندن Grandin، ١٩٩٩م؛ وليامز Williams،١٩٩٢م). وهي تربط القدرة على تذكر الصور بالتعلم الأكاديمي الجديد، ولهذا فهي يمكن أن تكون أداة مهمة لمساندة القراءة المستقلة؛ لأنه من الممكن تدريس الطلاب أن يراقبوا عندما يواجهون بجزء من الكلمة في سياق جديد كانوا قد وضعوه من قبل في مربع كلمة. ونظن أيضًا أن عمليات هذا النشاط الواضحة ومنظم الصور الذي من السهل التنبؤ به سيروق لهؤلاء الطلاب ذوي طيف التوحد الذين يفضلون أن تكون توقعات معلميهم واضحة وذات بنية منتظمة.

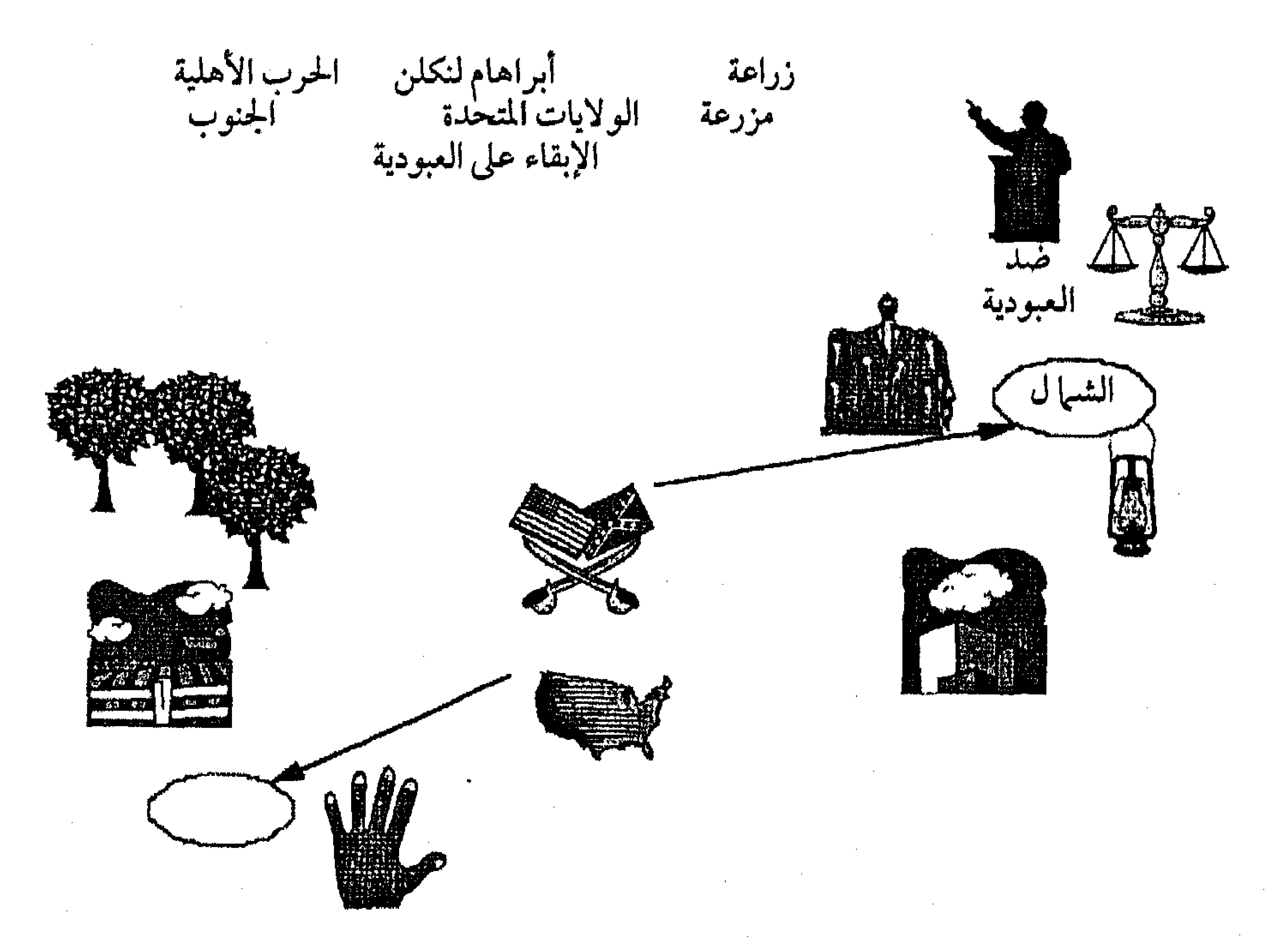
تصوير المعنى

إحدي أساليب تدريس المفردات التي حازت بأكبر قدر من تأييد البحوث في تقرير الهيئة الوطنية لمستشاري القراءة كانت تصوير المعاني، الوضع في مجموعات

«مفردات جديدة في موضوعات مألوفة مع كلمات أخرى معروفة» (NICHD، ٢٠٠٠b، ص. ٤-٣٣).

الكلمة المقصودة المواصلات Transport	أجزاء الكلمة (الجذر، البداية، النهاية، إلخ.) Trans خلال ، بعد Across , beyond
	التعريف نقل شيء من مكان إلى آخر

شكل (٥-٨) عينة لمربع مفردات



شكل (٥-٩) عينة خريطة للمعنى عن الحرب الأهلية الأمريكية باستخدام برنامج Kidspiration (هذا التخطيط استخدم بتصريح.)

في هذا الأسلوب ينشئ الطلاب منظمًا تصويريًا أو إيضاحيًا مثل بيت العنكبوت الذي يسمح بعلاقات بين المفهوم الأساسي والكلمات ذات الصلة لكي ترسم مكانيًا. انظر شكل (٥-٩) الذي يعرض عينة منظم للحرب الأهلية الأمريكية والتي أنشئت لدرس في العلوم الاجتماعية من برنامج كمبيوتر يُسمَّى Kidspiration (موجود من Inspiration Software, Inc. at http://www.inspiration.com/productinfo/kidspiration/index.cfm)، وهو مفيد للطلاب ذوي الإعاقات الذين لا يستطيعون إنشاء نص كتابي أو رسم بأنفسهم. كثير من المعلمين يحبون استخدام هذا البرنامج عند عرضهم أمام طلاب الصف لطريقة إنشاء المنظم؛ لأن برنامج Kidspiration يمكنه إنشاء منظم بسرعة تعادل سرعة المستخدم في كتابة المحتوى، ويمكن للمعلمين عكس صورة على الشاشة ويمكن للطلاب المشاهدة وتعلم كيفية استخدام البرنامج وكيف تنشئ وتتعامل مع المنظمات في نفس الوقت.

وقد اقترح «فاكا وفاكا» Vacca and Vacca التتابع التالي لإنشاء خرائط المعاني في الصف الدراسي:

١. يقرر المعلم أو الطلاب دراسة واستكشاف مفهوم أساسي.
٢. يقترح الطلاب مصطلحات ذات صلة أو عبارات من خبرتهم ويسجلها المعلم على السبورة.
٣. تتكون مجموعات صغيرة من الطلاب لإنشاء خرائط.
٤. يشارك الطلاب خرائطهم مع بعضهم البعض ويناقشون المتشابهات والفروق في مجموعات الكلمات التي اختاروها. (٢٠٠٥م، ص. ٢٧٩).

وكما أشار «فاكا وفاكا» Vacca and Vacca، هذه العملية تتضاعف فائدتها عندما يعرضها المعلمون أمام الطلاب مرة أو مرتين قبل أن يقوم بها الطلاب بأنفسهم.

ومثل مربع المفردات الذي نوقش سابقًا، فإن الرسم التوضيحي للمعنى يمكن

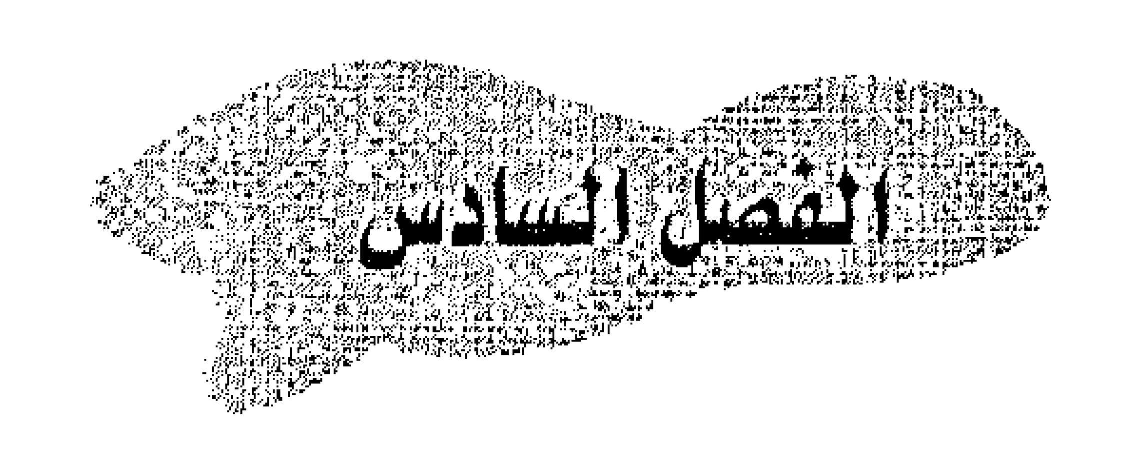
أن يركز على جوانب القوة البصرية التي يتحدث عنها المتعلمون من ذوي التوحد؛ لأن التمثيل التصويري للكلمات المرتبطة والفئات تعزز هذا الترابط في المعنى بين وخلال الكلمات، وفي الوقت نفسه، فإن هذا الأسلوب يتعامل بوضوح مع الصعوبة التي يواجهها بعض المتعلمين من ذوي التوحد في فصل الأفكار الرئيسة عن التفاصيل الصغيرة؛ لأنها تتطلب من الطالب أن يبدأ بمفهوم مركزي ثم يحدد الفئات الفرعية.

أفكار ختامية

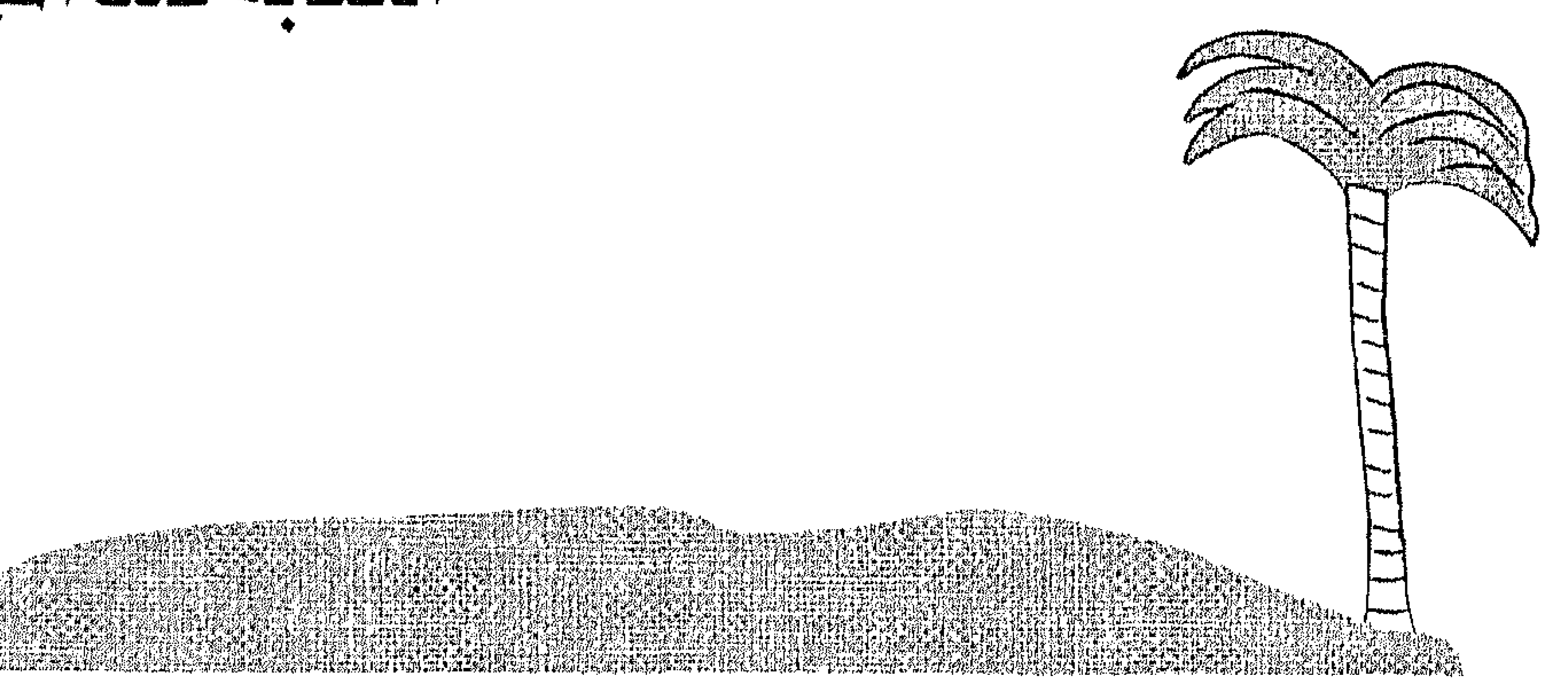
رغم أن القائمة التي قدمناها هنا عن أساليب التدريس التي أيدتها البحوث في كل من مكونات القراءة التي ناقشناها أبعد ما تكون عن الكمال، إلا أننا نأمل أن نكون قد قدمنا بعض الأدوات المفيدة لتنمية وعي الطلاب بالأبنية اللغوية والصوتيات والطلاقة والفهم وتعلم المفردات. من الناحية المثالية، كلما ازداد تعلم الطلاب في كل من هذه المجالات، سيبدءون في تنسيق استبصاراتهم وما حصّلوه من إستراتيجيات في مجال مع ما تعلموه في مجال آخر، وهذا سيسرع بتقدمهم. ورغم أن معظم الأساليب التي تروق لنا لم تكن قد طُوّرت لتفي باحتياجات الطلاب ذوو التوحد، إلا أننا متأكدين أن من الممكن تبنيها ومواءمتها لتناسب طلاب هذه الفئة بواسطة معلمين على قدر من سعة الأفق والمرونة.

وفي نفس الوقت، لن يكون لأي من هذه الأساليب قوة ما لم تطبق في بيئة دراسية حيث يمكن للطلاب أن يروا أنفسهم كقراء جيدين محبين للمادة المطبوعة. في سيرته الذاتية، كان «للوك جاكسون» Luke Jackson، المؤلف ذو الثلاثة عشر عامًا من العمر والذي أوردنا تاريخ قراءته في بداية هذا الفصل، نقول كان له استبصارات قيمّة عن ضرورة أن تتبع القراءة شخص القارئ ولا تقلل من شأنه وأن تنطوي على دافعية ذاتية، وأحد اقتراحاته، مثلًا، كان موجهًا إلى زملائه من ذوي التوحد: «انظر إلى الكتب ذات الصور الكثيرة وخذ منها ما تراه مبهجًا» و«انظر إليه فقط [إلى كتاب يشيع السرور في نفسك] واعلم أن الكتب والكلمات سيساعدوك على أن تتعلم أكثر عن الموضوع الذي تفضله» (٢٠٠٢م، ص. ١٢١).

وتذكرنا توصيات «جاكسون» أن أهم خطوة نحو تنمية القراءة لدى أي طالب، وخاصة لدى ذوي الإعاقات، ليست عن اختيار أنسب طرق التدريس ـ ولكن عن تشجيع طفل معين للالتحاق بها يسميه «فرانك سميث» Frank Smith (١٩٨٨م) «نادي تعلم القراءة والكتابة»، وهي استعارة تصف كل هؤلاء الذين يعتبرون أنفسهم قراء. ونفس الدعوة للعضوية يجب أن تمتد بإخلاص وتوقع النجاح إلى هؤلاء الذين يصبون إلى تنمية قدراتهم على الكتابة وأشكال التعبير الأخرى، وهو ما سنناقشه في الفصل التالي.



الكتابة تحت المجهر



«ديانا وليامز» Dianna Williams امرأة ذات توحد تضمنت مهام حياتها العمل ككاتبة ومستشارة تربوية ومؤلفة لشاشات السينما والتلفاز وموسيقية وفنانة ومتحدثة. وبالإضافة إلى توفير وجهة نظر لخبير بالأمور عن صعوبات التواصل الشفهي التي يبديها ذوو التوحد بما فيهم هؤلاء من ذوي القدرة الوظيفية على الكلام، تصف مذكرات «وليامز» بدقة في كتابيها (لا أحد في أي مكان) Nobody Nowhere (١٩٩٢م) و(شخص ما في مكان ما) Somebody Somewhere (١٩٩٤م) ما ترمي إليه الكتابة من أهداف والعمليات المرتبطة بها. وكتابها الأول، بصفة خاصة، يبين كيف أن الكتابة يمكن أن تكون مطية لاكتشاف الذات والتعبير:

كان لدي في منزلي آلة كاتبة بلاستيكية رخيصة الثمن وبدأت الكتابة. بدأت بعالمي الخاص منذ سنوات بقدر ما يمكنني أن أتذكر. وامتد طول الليالي بينما طُويت صفحة إلى الصفحة التالية وعشت كل لحظة، محدقة بثبات وقد تركت الكلمات تأتي من أصابعي....... وبينما كانت الصفحات تتراكم إلى أعلى، وكذلك كانت زياراتي للمكتبة، حيث دفنت رأسي في الكتب عن الفصام وبحثت بشدة لكي أجد إحساسًا بالانتماء داخل تلك الصفحات التي قد تعطيني كلمة لكي أضعها لكل هذا.

وفجأة قفذت إليَّ من الصفحة، كانت هذه المرة الأولى منذ أن قالها والدي منذ أربع سنوات مضت. «التوحد» هكذا قُرِأت، «ويجب ألّا تُخلط بالفصام». لقد قفز قلبي، وارتعدت. ربما كانت هذه هي الإجابة أو البداية لأن نجد إجابة.. بحثت عن كتاب في التوحد.

وشعرت في عبوري خلال الصفحات بالغضب وبأني قد وجدت نفسي. الحديث الترددي، عدم القدرة على أن يلمسني أحد، الدوران والقفز، التأرجح والتكرار استخف بكل حياتي.... أردت رأيًا قاطعًا ونهائي عن لماذا أنا هكذا؟. قررت أن آخذ كتابي إلى طبيب نفسي متخصص أطفال ليقرأه ويخبرني لماذا أنا هكذا؟. وأثناء فترة الراحة لوجبة الغداء سألت عن مكان قسم طب الأطفال النفسي في المستشفى. بحثت ووجدت بابًا عليه اللافتة المناسبة ودققت على الباب.

«لقد كتبت كتابًا»، قلت للمتخصص الجالس إلى المكتب، «أريدك أن تقرأه وتخبرني لماذا أنا هكذا؟». (١٩٩٢م، ص ١٨٧ – ١٨٨).

وفي أقسام أخرى من هذا الكتاب، تناقش «دونا» استخدامها للكتابة كأداة عملية لتنظيم المعلومات. مثلًا، هي تكتب أنها عندما وصلت إلى موعد مع معالج بقائمة مكتوبة من المفاهيم مثل كلمة صديق، وكانت تبحث عن تعريف واضح لهذه الكلمة من منظور آخر غير منظورها. وبالمثل، فقد وجدت أن من المفيد عندما استخدم مُلّاك المنزل الذي تسكن فيه، وهما زوج وزوجته نشأت بينهما صداقة حميمة، استخدمًا الكتابة والصور ليساعداها في تمثيل علاقاتها مع الناشرين الذين قبلوا نسخة كتابها:

خرجت الرسوم البيانية والأشكال والمقاييس، وأسطر التوصيل وفقاعات الحديث. وانتقلنا من العواطف إلى التوضيح التصويري للعلاقات بين الناس. كنت أستطيع أن أرى أين تقع كلمات مثل «صديق»، «شخص أعرفه»، و«غريب» على مقياس، وبالمفاهيم منظمة ومعنونة، بدأ يتضح لي إلى أي مدى أؤمن بهذه الطريقة. (١٩٩٢م، ص. ١١٨).

ورغم أن «وليامز» قد صادفت نجاحًا مرموقًا ككاتبة، من المهم أن نعرف أنه لم يكن من السهل عليها دائمًا القيام بها، وقد ارتبطت بعض الصعوبات التي واجهتها بالخصائص الغريبة لتوحدها، كما تعكسها هذه القطعة التي كتبتها وهي طالبة جامعية:

أعطتنا أستاذة علم النفس الأوراق بعد تصحيحها، وكانت قد صححتها على أساس المحتوى فقط وليس على أساس تقديمها، وعندما وصلت لورقتي أعلنت أنها كان عليها أن تعطيني أعلى درجة في الصف حتى ولو أنها لم تكن أبدًا في حاجة إلى قراءة هذه الورقة القبيحة، كنت قد استخدمت سائل أبيض فوق كل الصفحة لإزالة عمل سابق عليها قبل طباعة عملي الجديد عليها وتسليمها للمعلمة. كنت مسكينة، كان هذا حقيقي، لم يخطر ببالي أبدًا أن سائل التصحيح الأبيض يكلف ثمنه أكثر من الورقة التي استخدمته عليها. (١٩٩٢م، ص. ١٢٠).

وفي محاضرة اللغة الإنجليزية كتبت «وليامز» أن القضايا لم تكن مرتبطة بالتمثيل الحقيقي لأفكارها. بل وجدت صعوبة في الإجابة على ما طلبته المعلمة:

قد أقضي الوقت أكتب عن شيء ما كان يؤرقني وقد أكتب بهذه الطريقة التي قد تحتاج إلى أن تُفك شفرتها لكي تُفهم، ودائمًا ما أنهي العمل بالرسم على ما كتبته بقلم رصاص خفيف. يغطّي طول الصفحة، والذي شعرت أنه قد ينتزع مني بأسلوب أكثر كفاءة ما كنت أحاول التعبير عنه. (١٩٩٢م، ص. ٥٦).

وأخيرًا تعلمت «وليامز» أن تكتب جيدًا حتى إن كتاباتها أصبحت في غير حاجة إلى توضيح، ولكنها لم تنتهِ إلى هذا الحال دون إصرار من جانبها وبالتغذية الراجعة التي تلقتها من آخرين يهمهم أمرها.

ونحن نستخدم هنا قصة «وليامز» لنبدأ مناقشتنا تدريس الكتابة للطلاب ذوي طيف التوحد؛ لأننا نظن أنها تعرض بعض الأفكار الرئيسة للفصل، بما في ذلك الفوائد التي يمكن أن تقدمها الكتابة لذوي التوحد، وكذلك مختلف التحديات التي قد يواجهونها في هذا المجال، وأكثر من ذلك، يذكرنا ميل «وليامز» الشديد إلى

المنظّمات المصورة وولعها بالموسيقى والحفر والرسم أن إنشاء معنى في نص يمكن، وغالبًا ما يجب، أن يكون عملية تستخدم أكثر من وسيلة للتعبير- وهو شيء يتفق مع منظور تعدد وسائل تعلم القراءة والكتابة الذي ناقشناه في الفصل الثاني. في مكان العمل وفي المنتدى السياسي وعلى الشبكة الإلكترونية، يتبادل الناس الأفكار باستخدام أشكال من التعبير التي تتخطى المطبوع التقليدي. بموازاة تدريس القراءة والكتابة بهذه الاتجاهات، يتأكد المعلمون أن مهنة التعليم ستبقى مسايرة لما يحدث من تقدم في العالم وخارج أبواب المدرسة، ويمكنهم أيضًا إيجاد مكانٍ لطلاب ذوي إعاقات حتى أشد مما لدي «وليامز» ــ بما في ذلك الطلاب الذين يجدون صعوبة في الكتابة أو التواصل بالطرق التقليدية ــ كي يستخدموا التقنيات المتعددة لتقديم إسهامات لجماعتهم الصفية ولتعلمهم (بدروزيان ولاسكر وسبيدل وبولش Bedrosian, Lasker, Speidel, &Politsch، ٢٠٠٣م؛ كوبلاند وكيف Copeland & Keefe، ٢٠٠٦م).

ويبدأ باقي الفصل بنظرة عامة إلى الأغراض والسياقات التي تُستخدم فيها الكتابة، ثم يتحول إلى عدد من المكونات الأساسية ــ الطلاقة والتخطيط والتنظيم والمراجعة والتحرير ــ والتي يذكرنا بعض المؤلفين (فرنان ودال Farnan & Dohl، ٢٠٠٣م؛ جراهام وبيرن Graham & Perin، ٢٠٠٧ م؛ ماك أرثر وجراهامو فتزجيرالد McArthur, Graham, & Fitzgerald، ٢٠٠٦م؛ سماجورنسكي Smagorinsky، ٢٠٠٦م) بأنها قد تكون هي الأساس للنجاح في الإنشاء للطلاب ذوي التوحد، ومن أجل الوضوح، سنتعامل مع هذه المكونات واحدة بعد الأخرى، رغم أن بعضها يتداخل أثناء الممارسة، ونحن نستخدم نفس البنية التنظيمية التي استخدمناها في الفصل السابق، ويبدأ كل قسم بالإشارة إلى ما يقوم عليه من بحوث، ويشرح استجابات المتعلمين ذوي التوحد لكل موضوع من هذه الموضوعات ويوصي ببعض ممارسات التدريس التي تؤدي إلى الارتقاء بالكفاءة والثقة في هذه المجالات لهؤلاء الطلاب.

الأغراض والسياقات لتدريس الكتابة

قدم الباحثون منذ سبعينات القرن الماضي فكرة أن أغراض الكتّاب في الكتابة تؤثر في العمليات التي يستخدمونها والاختيارات التي يقومون بها للشكل والنوع، وبغض النظر عما إذا كان هؤلاء الكُتّاب أطفالًا أو راشدين (بسكس ١٩٨٠م، Bissex؛ شابمان Chapman، ١٩٩٥م؛ دونوفان وسمولكن Donovan & Smolkin، ٢٠٠٦م؛ إمج Emig، ١٩٧١م). الكتابة بعد ذلك Writing Next، مراجعة حديثة للبحوث في الكتابة والتي لاقت اهتمامًا كبيرًا من معلمي القراءة والكتابة، وضعت إدراك الطلاب لأغراض ما يكتبون وقدرتهم على موازنة ما يكتبون لتلك الأغراض باعتباره الهدف المركزي لتدريس الكتابة:

معظم سياقات الحياة (المدرسة ومكان العمل والمجتمع المحلي) تستدعي مهارات الكتابة، وقد يكون هناك تداخل بين سياق وآخر لكن مطالبها ليست متطابقة. يمكن للكتّاب المحترفين أن يوائموا كتاباتهم للسياق الذي كُتبت له، وتخرج الكتابة في أشكال مختلفة، مثل الجُمل والقوائم والمختصرات والفقرات والمقالات والخطابات والكتب، ويستطيع الكتّاب المحترفون التحرك بين معظمها، إن لم يكن كلها، بمرونة، ويستطيع الكتاب المحترفون أيضًا أن يتحركوا بين الأغراض والتي تمتد بين الكتابة لأنفسهم (مثل ما في المذكرات الشخصية) إلى التواصل مع الجمهور. (جراهام وبيرن Graham & Perin، ٢٠٠٧م، ص. ٢٢).

عندما قرأنا مذكرات وسير ذاتية كتبها أناس من ذوي طيف التوحد، رأينا كثيرًا من الأغراض المختلفة لهذه الكتابات، انظر إلى مدى هذه الأغراض ـــ من إنشاء نظام إلى الإغراء، ومن تعلم شيء جديد إلى تأمل ذاتي ــ والذي تعكسه المقتطفات التالية، وكلها مأخوذة من السير الذاتية لذوي التوحد:

اعتدت أن أكتب لافتات للعديد من الأشياء. أردت أن يكون كل شيء منظم، واضح وبذاته، ولم يكن هذا من قبيل الرغبة في التحكم في فوضى بداخلي، ولكن محاولة لترتيب العالم الخارجي وفقًا لنفس نظام العالم الداخلي، طريقة لإرساء وفاق أحسن قليلًا بيني وبين كل شيء آخر، وكان بداخلي قد تكونت بالفعل أجزاء مغلقة

بلافتات مرفقة بها للأحداث، والحجرات والعوالم، ومثل الكمبيوتر، كان لهذا عدد ضخم من التشعبات والأقسام الفرعية، ولكن كان هناك القليل من الاتصالات المتقابلة، وكان من الواضح أن العوالم خارجي قد تكون أسهل الانتماء إليها إذا كنت أستطيع تصنيفها بصورة مشابهة، لذلك فقد صنعت لافتات تسمِّي الأشياء وتحدد أماكنها التي تنتمي إليها. (جيرلاند Girland، ١٩٩٦م، ص. ٥٣).

إنه أملي أنّ من خلال هذا الكتاب ليس فقط طلاب علم أصول الأجناس وذوو التوحد ولكن كل الآخرين سوف يرون قردة الغوريللا كمعلمين، وأيضًا، إنه أملي أن نصبح جميعنا طلابًا لرعاية الغوريللا الرقيقة، والحماية الجادة والحب والتقبل. ربما إذا تعلم الناس الآدميون نفس هذه الأشياء عندئذ... «ثقافة واحد» سوف تعني ثقافة الجميع. (برنس هج Prince-Hughes، ٢٠٠٤، ص. ٢٢٣).

أعطتني الكتابة عن حياتي الفرصة للحصول على منظور ما إلى أي مدى قد أتيت، وأن أتابع قوس رحلتي حتى الوقت الحاضر. (تامت Tammet، ٢٠٠٧، ص. ١٢).

أردت أن أكتب قبل أن [حصلت على نظام تواصل رسمي]. قد أجلس وألاحظ الآخرين يقومون بأشياء وأصبحت ملاحظ للبشرية..... وكان ذلك عندما كتبت قصيدتي الأولى مع أمي أن فُتح لي عالم جديد بكل ما فيه، أحبها الناس وكنت في البداية وما زلت في السباق. (بيج Page، ٢٠٠٣م، ص. ١١٤).

عندما قبِلت ورقة من أوراقي العلمية للنشر، أشعر بنفس السعادة التي غمرتني في صيف ما عندما جريت إلى المنزل لأُري أمي الرسالة التي وجدتها في زجاجة. أشعر برضا عميق عندما أستخدم ذهني لتصميم مشروع يتحداني، إنه نفس نوع الشعور (المرضي) الذي شعرت به عندما أنتهي من أحجية كلمات متقاطعة صعبة أو

ألعب دور شطرنج يتحداني؛ إنها ليست خبرة عاطفية بقدر ما هي رضاء ذهنيًا. (جراندن Grandin، ١٩٩٥، ص. ٨٨).

عندما سمعت لأول مرة أنني [أسبرجر] A[sperger] S[yndrome]كنت متأكدًا أن لا بد أن هناك سببًا أن يجعلني الله مختلفًا، وما زلت مقتنعًا بهذا، وأنا أفكر أيضًا ما المهمة الخاصة من الله لي، كنت مُصِرًّا أن أعرف وما زلت. ربما أن كتابة هذا الكتاب هو جزء منها لكن لا أعرف. (هول Hall، ٢٠٠١م، ص. ١٦).

ويعكس هذه المقتطفات المختلفة من أغراض المؤلفين، فإن الكتابة في المدرسة غالبًا ما تهدف إلى إرضاء المعلم، والحصول على درجة عالية، أو الانتهاء من مهمة بسرعة للانتقال إلى شيء آخر أكثر بهجة، ونظن أن المدرسين في حاجة إلى أن يدركوا لأسباب كثيرة لماذا يكتب الناس خارج المدرسة حتى يمكنهم التعرف على الدافعية وراء الكتابة بكل هذه الطرق المختلفة.

وبالإضافة لإنشاء أغراض واضحة، ومتعددة لأنواع مختلفة من الكتابة، يحتاج المعلمون إلى وجود بيئات صفية حيث تزدهر الكتابة، وقد حددت «كارن بروملي» Karen Bromley المكونات الأساسية التالية لبرنامج كتابة جيد:

- المعايير وأساليب التقييم التي ترشد المعلمين والطلاب: يحتاج المعلمون إلى غايات واضحة لتعلم الطلاب ونموهم، ويحتاج الطلاب أن يقوموا بتقييم تقدمهم نحو هذه الغايات.
- فترات كافية من الوقت للقراءة والكتابة والمحادثة والمشاركة: يحتاج الطلاب وقتًا لممارسة الكتابة في بيئة غنية بالمادة المطبوعة واللغة الثرية والتي تشجع على ترابط الأفكار.
- تدريس مباشر للكتابة وقواعدها: يوفر المعلمون للطلاب نمذجة حذرة ومنظمة وإرشاد في كيفية إتقان جوانب محددة للكتابة.
- الاختيار والتوثيق في الكتابة لأغراض وجماهير متعددة: تزداد دافعية الطلاب

الذين يختارون بأنفسهم كيف يتواصلون، ومع من، وبخاصة مع الزيادة المكنة لجماهير القراء بفضل تقنيات الشبكة الإلكترونية.

- الكتابة لإنشاء معنى بين أجزاء المنهج بأشكال متعددة: يستخدم الطلاب الكتابة ليتعلموا وينقلوا تعلمهم في كل المواد الدراسية، وليس فقط المواد اللغوية، وهذا يمدهم بتدريب إضافي ككتّاب.

وكما نرى هنا، هذه المكونات، مضافة إلى المبادئ الرئيسة للصفوف المدمجة التي ناقشناها في الفصل الثالث، هي الأساس لتوصيات التدريس التي تلي.

الطلاقة

ناقشنا الطلاقة في الفصل الخامس في سياق تدريس القراءة، لكن هذا المفهوم ينطبق أيضًا على الكتابة، لذلك فنحن نتعامل معه هنا أيضًا، من السهل على الكُتاب الطلقاء تسجيل رسائلهم بسلاسة وراحة، ومع قليل من التوقفات أو الصعوبات. ووفقًا لعلماء المعرفة، الطلاقة مهمة للكتّاب؛ لأن «إنتاج نصٍّ أكثر طلاقة يتعامل مع مصادر الذاكرة الحرة فيتيح للكاتب أن يتخطى مجرد نقل المعرفة أو الكتابة عما يعرفه إلى مستوى ذهني أعلى مثل التخطيط والمراجعة» (ماكتشيون، McCutcheon ٢٠٠٦م، ص. ١٢٦). ويشرح معلم الكتابة «وليام سترونج» William Strong هذه الظاهرة بأسلوب أبسط وهو يسأل طلابه أن يقارنوا كتابة جملة مختصرة باليد التي يستخدمونها دائمًا للكتابة (شيء قد يقومون به بطلاقة) وبين خبرتهم بكتابتها باليد الأخرى:

الكتابة باليد الأخرى يجعلنا نركز على خط اليد، وليس على محتوى تفكيرنا. هي تمتص النشاط العقلي. وهذا هو السبب لأهمية أن تنمّي طلاقة الكتابة بالممارسة اليومية.... الطلاقة تحرر قوى المخ، وتجعلنا في متناول الأفكار الجيدة التي بين أذنينا. (٢٠٠٦م، ص. ٦٤).

وتأتي أكثر بعض المعلومات أهمية عن الطلاقة من دراسة استخدمت بيانات من تقييم على نطاق واسع. مثلًا، التقييم الوطني للتقدم التربوي (NAEP)

يُجري اختبارات من فترة إلى أخرى على طلاب المستوى التعليمي الرابع والثامن والحادي عشر في مواد دراسية متعددة بما فيها الكتابة (http//necs.ed.gov/nationsreportcard/writing/). ويُسأل الطلاب الآخذين (NAEP) أن يكتبوا في ثلاثة طرق مختلفة: قصصية وإخبارية وإغرائية، وفي عام ١٩٩٦م صُححت أوراقهم بعدد من الطرق المختلفة، بما فيها الطريقة الكلية التي تتصدى للطلاقة الكلية باستخدام مقياس «ربرك» ذي ست نقاط، وهذه العملية سمحت للممتحنين بمقارنة اتجاهات في كتابة الطلاب على مدى فترة زمنية، بغض النظر عن المهمة أو النوع، وبأقل تقدم في الطلاقة بين عام ١٩٨٥م و١٩٩٦م لطلاب المستويين الرابع والثامن.

وبحوث أخرى مؤكدة على الطلاقة أخذت في الاعتبار السياقات الاجتماعية للكتابة. مثلًا، دراسة «مينا شوغنيسي» Mina Shaughnessy (١٩٧٧) الكلاسيكية للكتّاب الأساسيين في المستوى الجامعي كانت من بين الدراسات الأولى التي أظهرت أن الكُتاب المفتقدين للخبرة كانوا غالبًا ما يكبَّلون بخوفهم من ارتكاب الأخطاء لدرجة أنهم كانوا يحجمون عن الكتابة ولا يكتبون إلا القليل، وكانوا عندما ينتجون نصًا، كان يبدو منطفئًا أو غير مثير للأحاسيس بسبب حيرتهم عما يظهر لهم أو يرونه باعتباره قواعد وتقاليد لا أساس لها، لم يكونوا قد أدمجوا الإحساس بكيفية عمل اللغة المكتوبة، وقد أسكتت أنواع الأخطاء التي ارتكبوها أصواتهم.

وتشير البحوث الأكثر حداثة أنه من الممكن زيادة طلاقة الطلاب بتدريس هادف (إكرت ولوفت وروزنثال وجيا ورتشي وتراكنميلر ,Eckert, Lovett ,Rosenthal, Jiao, Ricci,& Truckenmiller، ٢٠٠٦م؛ جراهام وهارس ولارسن Graham, Harris & Larsen، ٢٠٠١م؛ كونلان Quinlan، ٢٠٠٤م) والذي يدهشنا هو البساطة المتناهية لهذه الإجراءات الفعالة. فمثلًا، درس فريق بقيادة أستاذة علم النفس «تانيا إكرت» Tanya Eckert (٢٠٠٦م) آثار تدريس الطلاقة في الكتابة لتلاميذ السنة الثالثة الابتدائية، مع بعض الطلاب من ذوي صعوبات

التعلم، مرة كل أسبوع لمدة ثمانية أسابيع كان يُطلب من الطلاب أُن يُكملوا بداية قصة كالآتي: «لم أحلم أبدًا أن الباب في حجرة نومي قد يؤدي إلى...» وقبل أن يبدءوا وُزع عليهم أوراق عليها تغذية راجعة فردية تسجل الآتي: ١) عدد الكلمات التي أنتجوها أثناء جلسة الكتابة في الأسبوع السابق، ٢) عدد الجمل التي كتبوها أثناء الجلسة السابقة، و٣) عدد الكلمات التي كتبت بالتهجئة الصحيحة من الجلسة السابقة. كل رقم من الأرقام الثلاثة كان يصاحبه سهم (رمز) ليمثل بصريًّا ما إذا كان الرقم ارتفع أم انخفض عن الأسبوع السابق، وقد كان تحصيل الطلاب الذين تلقّوا تغذية راجعة فردية أعلى بفارق ذي دلالة إحصائية في كل من الطلاقة والتهجئة عند مقارنتهم بأداء الطلاب الذين تلقوا مهمة كتابة شبيهة لكن بدون تغذية راجعة من المعلم.

وقد أشارت بحوث أخرى إلى أن طلاقة الكتابة تزداد للكثير من الطلاب، بما في ذلك بعض ذوي الصعوبات،عندما يُتاح لهم استخدام التقنيات المساعدة والمعززة. فمثلًا، سجل كونلان Quinlan ٢٠٠٤م، زيادة لكُتاب أقل طلاقة من أعمار ١١ و١٤ عندما استخدموا مهمات تقنية للتعرف على الكلام بدلًا من الكتابة بخط اليد. وازداد طول القطع التي كتبوها عندما استخدموا برامج الكمبيوتر وانخفض عدد الأخطاء، ووجد «جراهام وهارس ولارسن» Graham, Harris & Larsen (٢٠٠١م) أن برامج التقنية مثل التعرف على الكلمات وتوضيح المعنى وبرامج التنبؤ بالكلمة وأجهزة تكامل الكلام ساعدت ذوي صعوبات التعلم أن يكتبوا بسهولة أكثر، وذكر «بدروسيانولاسكرو سبيدل وبولتش» Bedrosian, Lasker, Speidel & Politsch (٢٠٠٣م) أن كمية الكتابة لطالب المدرسة الإعدادية ذي التوحد غير القادر على التخاطب اللفظي ازدادت بمرور فترة من الوقت بعد اشتراكه مع زميل من نفس عمره ذي إعاقة معرفية في استخدام برنامج كمبيوتر لكتابة القصص باقترانه بمتحدث إلكتروني يُستخدم في التواصل. ورغم أن الطلاب ما زالوا يحتاجون إلى تدريس مركّز في كيفية استخدام التقنيات المختلفة في الكتابة ــ هذه التقنيات ليست كافية ــ ويقترح هؤلاء الباحثون أن هذه الأدوات تجعل الطلاقة هدفًا من الممكن الوصول إليه لعدد أكثر من المتعلمين.

إن الاختلافات في التواصل والحركة التي غالبًا ما تكون مرتبطة بالتوحد يجعل من الصعب على كثير من أفراد هذه الفئة تحقيق الطلاقة في الكتابة. حتى الكُتاب الذين انتهى بهم الأمر إلى كتابة قدر كبير من النصوص قد يقتربوت من الطلاقة باستخدام أساليب وإستراتيجيات مختلفة لا يحتاج إليها الكُتاب من غير ذوي التوحد. مثلًا، عندما بدأت «لوسي بلاكمان»، المرأة الأسترالية ذات التوحد والتواصل غير اللفظي، تنتج لغة مكتوبة بالطباعة على الآلة الكاتبة، ذكرت أن أمها، والتي كانت في أكثر الأوقات تتواصل معها، لم تكن تفهم أسلوب «لوسي» في الكتابة:

[هي] ظنت أني كنت أستخدمها مثل ما يفعل المراهقون الآخرون. لم تتحقق أني كنت أكتب بطلاقة أكثر إذا تخيلت أني كنت أجلس فوق جسمي، ملاحظة كما لو كان هناك «لوسي» أخرى. شخصية جديدة، أيضًا تُدعى «لوسي»، تقوم بكل الحركات التي قد يقوم بها كل المتعلمين. كانت هذه كما لو كنت ألعب دورًا. (١٩٩٩م، ص. ١٠٥).

وفي نفس الوقت، يذكر بعض المثقفين من ذوي التوحد صعوبات طفيفة في طلاقة الكتابة (جراندن Grandin، ١٩٩٥م؛ «وليامز» Williams، ١٩٩٢م، ١٩٩٤م). ويبدو أن بعضهم يفكر في (وينتج) النص المكتوب بسهولة أكثر مما يتحدث. مثلًا، «وندي لاوسن» Wendy Lawson، وهي امرأة ذات توحد، كتبت الآتي:

أجد أن الكلمة المكتوبة أسهل بكثير أن أفهمها من الكلمة المنطوقة، تأخذني أكثر بكثير لأن أفكر في المحادثة لكي أستنتج المعنى وراء الكلمات من أن أمر بنظري على الكلمات في صفحة مكتوبة. أظن أن هذا بسبب أني عليّ أيضًا أن أقرأ التعبيرات على وجه الشخص وأدرس لغة أجسامهم. (١٩٩٨، ص ص. ٩ – ١٠).

وكان لأحاسيس «لاوسن» صدى لدي «جونيللا جيرلاند» Gunilla Gerland، امرأة أخرى ذات توحد، في سيرتها الذاتية:

أولًا: تعلمت أن أكتب، وكان هذا أسهل، ثم تعلمت أن أقرأ، أحببت الكلمات، واحتجت تحديات جديدة لها لتسعدني. أردت أن أتعلم أكثر فأكثر كلمات معقدة. عندما سمعت واحدة جديدة، كنت دائمًا أتشبث بها، وحتى لو كنت قد رأيت كلمة مكتوبة مرة واحدة، عادة ما كنت أعرف تهجئتها. استمتعت بالكتابة وبكوني أجيدها. التعبير عن الكلمات بالكتابة كان أسهل بكثير لي من أخذ طريق عكسي طويل، مثلما أحسست بها في الحديث. (١٩٩٦م، ص. ٥٣).

وبالمثل، «دانيال تامت» Daniel Tammet، رجل ذو متلازمة أسبرجر، وكان يعتبر نفسه عالمًا، قال أنه عندما كان طفلًا، كانت الكتابة الطلقة واحدة من مواهبه الأكاديمية الكثيرة، وهو يتذكر أنه في سن الثامنة، كان يكتب باندفاعية (أحيانًا لساعات)، مستخدمًا العديد من أوراق الكمبيوتر ومغطيًا سطح الورقة بأكمله «بكلمات صغيرة جدًّا» بلغت من الصغر لدرجة أن المعلمة كانت تشتكي؛ لأنها اضطرت أن تحصل على فحص جديد لأعينها لتغيير عدسات نظارتها حتى تستطيع أن تقرأ النص:

القصص التي كتبتها مما أستطيع تذكرها، كانت مكثفة من الناحية الوصفية ـــ قد أستخدم كل الصفحة في وصف التفاصيل المتعددة لمكان أو موقع واحد، ألوانه، الأشكال وانعكاسه على أحاسيسي. لم يكن هناك أحاديث أو عواطف. كتبت عن أنفاق طويلة ومتداخلة تحت محيطات مترامية السعة، مغارات من الصخر وأبراج متصاعدة في السماء.

لم يكن بي حاجة إلى التفكير فيما كنت أكتبه؛ بدت الكلمات كما لو كانت تنساب من خارج رأسي، حتى دون تخطيط شعوري، كانت القصص دائمًا في متناول الفهم. عندما عرضت إحداها على معلمتي، أحبتها لدرجة أنها قرأت أجزاء منها بصوت مرتفع لباقي الصف. (٢٠٠٧م، ص. ٤٤).

باعتبار عدم تجانس الخبرات الخاصة بالطلاقة التي يصفها «بلاكمان وجيرلاند» و«تامت»، ستحتاج إلى ملاحظة الطلاب الكُتاب ذوي التوحد عن كثب في سياقات متعددة للكتابة لكي ترى ما إذا كانت الطلاقة تغالبهم، وبالتقابل، ما إذا

كان من المحتمل أن يمكنهم الاستفادة من أساليب التدريس التي تركز على الطلاقة التي نعرضها في القسم التالي. وكما اقترحنا في الفصل الرابع، قد ترغب في استكمال ملاحظاتك بأساليب تقييم مثل لقاءات مع الطلاب، وحتى مع من يقومون برعايتهم، للحصول على فهم لمنظورهم الخاص إلى طلاقتهم فيما يكتبونه وكذلك لتتأكد ما إذا كانت طلاقتهم في المدرسة تقترب من طلاقتهم في سياقات أخرى.

أساليب التدريس

وفقًا للكثير من خبراء الكتابة، يحتاج الطلاب إلى القدر الكبير من التدريب في سياقات محاطة بالاطمئنان والقليل من القلق لكي ينموا طلاقتهم ككُتّاب (كربي ولاينر وفنز Kirby ,Liner, Vinz، ١٩٨٨م؛ ماكتشيون McCutcheon، ٢٠٠٦م؛ سترنجَ Strong، ٢٠٠٦م). وإحدى أنواع هذه السياقات لتوفير هذا التدريب هي المذكرات اليومية التي يكتبها الطلاب عن أحداث يومهم (الجريدة اليومية أو الجورنال) (فلولر Fulwiler، ١٩٨٧م، كربي وزملائه .Kirby et al، ١٩٨٨م)، ونحن نؤيد هذا الاتجاه بشدة لكل المتعلمين بما فيهم ذوي الإعاقات، (يتضمن الجدول رقم (٦-١) وصفًا موجزًا لأنواع مختلفة من [الجورنال journals] والتي يمكن أن تطبق في الصفوف المدمجة)، ونحن أيضًا نؤيد الأساليب التالية التي قد تكون أقل ألفة لك: أسلوب خبرة اللغة؛ scribing؛ متابعة كمية النص؛ المناقشات الصامتة؛ تمايز مواد الكتابة «هنا وهناك وفي كل مكان» ؛ وتقديم بديل لخط اليد ــ ويُناقش كل منها في هذا القسم.

أسلوب خبرة اللغة

مثل «كوبلاند وكييف» (٢٠٠٦)، نرى أسلوب خبرة اللغة والذي كان «ستوفر» Stauffer هو أول من أدركه باعتباره طريقة مناسبة لتنمية طلاقة الكتابة لدي الطلاب ذوي المدى الواسع من الاحتياجات، بما فيهم هؤلاء ذوي الإعاقات المهمة. وخطوات هذا الأسلوب بسيطة:

١. اجعل الطلاب يشاركوا في خبرة ما كأن يقرأ لهم المعلم نصًا من كتاب مصور بصوت مرتفع، أو أن يكونوا في رحلة ميدانية أو منهمكين في نشاط تعاوني

أو زيارة شخصية اجتماعية للصف وإعطاء الطلاب موضوعًا مشوقًا ليكتبوا عنه.

٢. سجل الإسهامات الفردية للطلاب للنص المعروض على السبورة أو الذي يعكسه الكمبيوتر على شاشة للعرض بينما يعطي الطلاب أفكارهم، وبينما تعيد قراءتهم لكل طالب تأكد من أنك تنسخها بدقة.

٣. اقرأ النص من وقت لآخر من البداية لتساعد الطلاب أن يروا كيفية نمائه، وتصحيحه ومراجعته كلما دعت الحاجة.

٤. واصل أخذ الإسهامات الفردية إلى النص وإعادة قراءة نسخة النص التي تحت التكوين حتى يقتنع الطلاب أنها اكتملت.

٥. اقرأ النص بالكامل بصوت مرتفع حتى يمكن للطلاب سماعه، ثم اطلب منهم قراء ته كمجموعة معك (انظر الفصل الخامس لمعرفة المزيد عن هذا الأسلوب).

٦. ادع الطلاب إلى الاشتراك في أنشطة المتابعة مثل تصوير النص وإعادة قراءته في الصف و/ أو أخذه إلى المنزل لمشاركته مع الأسرة.

جدول (٦-١) أشكال مختلفة لكتابة الجورنال مناسبة للصفوف المدمجة

جورنال المحاورة: يكتب الطلاب مداخلات في شكل خطاب ودود عن قراءتهم و/أو حياتهم، وشركائهم، قد يكونون زملاءهم (Kirby, Liner ,&Vinz، ١٩٨٨) أو معلم (Atwell، ١٩٩٨م).
جورنال ذو مداخلات مزدوجة: يقسم الطلاب الصفحة إلى عمودين، يكتبون فقرات من النص ــ في عمود واستجاباتهم (أسئلة لديهم، اتصالات قاموا بها) في العمود الآخر (Daniels & Zemelman، ٢٠٠٥م).
جورنال تعلم العائلة: يقرأ الطلاب وعائلاتهم الأدب أو يحكون قصصًا معًا ثم يسجلون استجاباتهم بالكتابة أو الرسم أو الصور (Parker، ١٩٩٧م).
جورنال تخطيطي: يرسم الطلاب أو يضعون صورًا في الجورنال، أحيانًا باستخدام مواد مرئية فقط للحصول على فكرة لكن غالبًا ما تستخدم في استثارة الكتابة (Ernst، ١٩٩٤م).
كراسة الكاتب: يكتب الطلاب عن كل جوانب تفكيرهم في الكتابة، بما في ذلك تسجيل الملاحظات، وقوائم الموضوعات المحتملة، وأسئلتهم وملاحظاتهم المسجلة، واقتباساتهم المفضلة.. إلخ.؛ وغالبًا ما يراجعون هذه المدخلات لتزويدها بالأفكار (Hindley، ١٩٩٦م).

غالبًا ما يستخدم المعلمون أسلوب خبرة اللغة في الصفوف المدمجة؛ لأنه تعاوني بطبعه ويمكن للطلاب إضافة إسهاماتهم بالعديد من الطرق، مثل اختيار صورة لتمثل فكرة، أو الإشارة إلى اختيار كلمات قليلة أو جملة، أو المشاركة بالنطق بكلمة يمكن إدماجها في نسيج القصة الجماعية، واقترح «داونج» Downing (٢٠٠٥م) أنه يمكن إشراك الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة باستخدام الأشياء المرتبطة بالقصة حتى يمكنك جذبهم إلى النشاط ومساعدتهم على التعبير عن أفكارهم.

وقد واءم adapted «لابو وإيكل ومنتيرو» Labbo, Eakle, & Montero (٢٠٠٢م) أسلوب خبرة اللغة مع آلة التصويرالفوتوغرافي وبرامج الكمبيوتر للارتقاء بتعلم الطالب، حتى للكُتاب الصغار. وقد درس هذا الفريق في صف الحضانة أسلوب خبرة اللغة العددي (D-LEA) وكان يبدأ كالمعتاد بخبرة مثير أو استثارة موضوع للكتابة عنه، لكن هذه الخبرة صُوِّرت بآلة تصوير عددية بينما كان الطلاب يؤدون ما يطلب منهم. ثم استخدم الطلاب الصور الفوتوغرافية للتحضير للكتابة بواسطة ١) نقل الصور على برنامج كمبيوتر مثل Kidpix (موجود من learning Company، http://www.learningcompany.com)، والذي يسمح لهم إضافة نص إلى الصور ؛ ٢) مناقشة أي الصور تختار والتي تمثل الخبرة أحسن تمثيل؛ و٣) وضع الصور في تدرّج على لائحة، ثم يكتب المعلم إسهامات الطلاب أو يساعد الطلاب أن يقوموا بذلك، وإلى جانب تصحيح النص المطبوع، للطلاب الاختيار لإضافة تأثيرات متعددة مثل الموسيقى والمؤثرات الصوتية، والمرحلة الأخيرة في هذه الوسيلة مرتبطة أيضًا بالتقنية؛ لأن الطلاب يمكنهم قراءة النص على الشاشة.

ونظن أن مواءمة هذا الأسلوب (Language Experience Approach,LEA) من الممكن أن يدعم الطلاب ذوي التوحد أكثر مما يستطيع شكله التقليدي؛ لأنه يسمح لهم باستخدام قنوات حسية متعددة يمكن أن تقوم على ما لديهم من جوانب قوة بصرية وكذلك ولعهم بالكمبيوتر، وكذلك تسمح للطلاب ذوي المهارات اللفظية المحدودة بالمشاركة؛ لأنهم يستطيعون أن يختاروا الصور ويضعوها في تسلسل حتى إن لم يستطيعوا إنتاج نصٍّ مكتوب.

النسخ

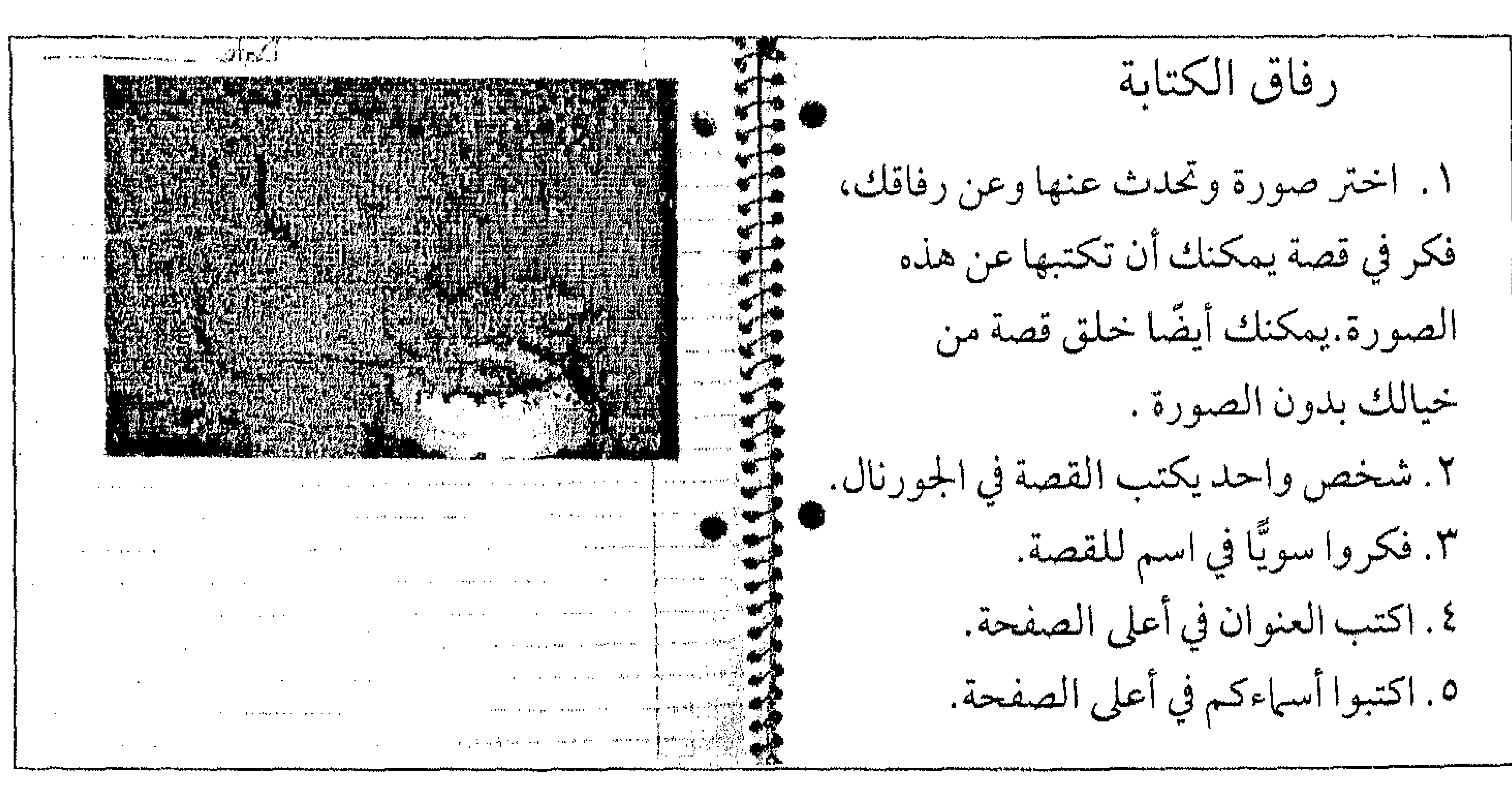
يمكن تطبيق أسلوب الخبرة باللغة الذي وصفناه منذ قليل مع الجماعات الكبيرة أو الصغيرة؛ لأن الطلاب يستفيدون عند الاستماع لوجهات نظر الآخرين في خبرة مشتركة وأن يروا كيف تبدو هذه الخبرة عندما تكون مطبوعة. والطلاب الأكثر مهارة في التواصل الشفهي أو الأكثر ألفة بالمادة المطبوعة يمكنهم أن يكونوا نماذج لزملائهم الذين يحتاجون إلى دعم إضافي في هذه المجالات، لذلك قد يكون من المفيد أحيانًا من أجل تنمية طلاقة الكتابة لدى الطالب أن يساعده زميل له في القيام بنسخ ما يخطط له ويفكر فيه هذا الطالب وبخاصة إذا كان لديه مشكلة في ضبط الحركات الدقيقة، فوجود ناسخ يحرر مثل هؤلاء الطلاب ويساعدهم في سرعة التفكير فيما سيكتبونه، وببساطة قد يدعو الناسخ الطالب مؤلف النص أن يبدأ بالحديث عما يريد كتابته ثم يسجل الناسخ الكلمات كما تُقال؛ أو قد ينخرط كلاهما في عملية ذات خطوات متعددة، فيها يعطي المؤلف أفكارًا ويسجل الناسخ هذه الأفكار في شكل قائمة أو منظم للصور، ثم يخبر المؤلف الناسخ بما يريد إدراجه في النسخة النهائية للنص، ويعتمد أسلوب الاختيار على هدف وطول ودرجة تعقيد النص: الاستجابة السريعة لقصيدة يقرأها زميل قد لا يحتاج إلى تخطيط مسبق كما هو الحال في كتابة ورقة بحث علمية.

ومن المواءمات التي أحيانًا ما نستخدمها في الصفوف المدمجة هي اشتراك مجموعة من الطلاب في كتابة الأحداث اليومية، وهو ما جاء ذكره من قبل باسم [الجورنال journal] ويُسمَّى هذا النشاط «أصدقاء الكتابة writing buddies» المتعاونين، وفي هذا النشاط يختار الطالب ذو الإعاقة صورًا من مجلات مختلفة لاستخدامها كمحفزات للكتابة ويلصقها في كراسة. هو أو هي تدعو زملاءها وزميلاتها لكي «يكتبوا» معه أو معها أثناء ورشة عمل أو وقت حر للكتابة. ولكي نتأكد أن الطلاب يتحدثون سويًا عن أفكار أو أنهم يتذكرون المكونات الرئيسة (مثلًا، إيجاد عنوان)، فقد أرفقنا توجيهات على الغلاف الأمامي للكراسة (انظر شكل (٦-١) الذي يعرض مثالًا) حتى يتذكر المشتركون الخطوات التي يجب

أخذها لمساندة زملائهم في الصف. مثلًا، كراسة وُضعت لطالب في الصف الخامس الابتدائي احتوت على التوجيهات التالية:

١. اختر صورة وتحدث عنها مع صديقك، فكر في قصة يمكن أن تكتبها عن الصورة، يمكنك أيضًا تخيل قصة بنفسك دون استخدام الصورة.
٢. شخص واحد هو الذي يكتب القصة في الجورنال.
٣. فكروا كلكم معًا في اسم للقصة.
٤. اكتب العنوان في بداية الصفحة.
٥. اكتب اسمك في بداية الصفحة.

وجدير بالذكر أن بعض المعلمين يقاومون النسخ؛ لأنهم يخشون أنه يحول دون التدريب على الاستقلالية في الكتابة. وآخرون، وخاصة هؤلاء العاملين مع الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة ــ قد يعتمـدون عـلى التدريب اعتمادا زائدًا. ونعتقد أن هناك العديد من المواقف التعليمية التي تستخدم الكتابة كأسلوب للمشاركة؛ في هذه الحالات، يكون النسخ هو الاختيار الأفضل، حتى يمكن للطلاب التعبير عما يريدون قوله، وفي نفس الوقت، نحن مدركين أن بعض الكتاب لا يريحهم جسديًّا أن يكتبوا؛ لأنهم ببساطة لم تتح لهم فرصا بالقدر الكافي كي يكتسبوا هذه الراحة.



شكل (٦-١) «رفاق الكتابة writing buddies» جورنال لطلاب السنة الخامسة الابتدائية.

لأن هدفنا هو مساعدة المتعلمين للقراءة والكتابة أن يكونوا مستقلين بقدر الإمكان، نوصي أن المعلمين الذين ينسخون للطلاب أن يحاولوا التقليل بالتدريج من مساعدتهم. عندما استخدمت «كيلي» هذا الأسلوب، بدأت بنسخ نصوصٍ كاملة لطلاب كان يمكنهم آنئذ استخدامها للتدريب على القراءة. (كانت الأبنية اللغوية للغة هؤلاء الطلاب مألوفة لهم حتى أن هذا ساعدهم على تنمية طلاقة القراءة.) وعندما بدأ الطلاب يكتبون نصوصًا أطول وبدا أنهم ينشئونها شفهيًّا براحة أكبر، بدأت «كيلي» تنسخ فقط الجُمل المرتبطة بالموضوع في كل فقرة، مع ترك فراغات بين الفقرات لتشير للطلاب عن كمية النص الذي عليهم إضافته لمساندة هذه الجُمل، وفي النهاية: قد لا تنسخ إلا بعض الكلمات الأساسية كتذكرة للطلاب عندما يكتبون مستقلين بأنفسهم.

متابعة كمية النص

اقترحت الدراسة التي قامت بها «إكرت وزملاءها» (٢٠٠٦م) والتي ذكرناها سابقًا أن إحدى الطرق للارتقاء بطلاقة الكتابة هي متابعة الطلاب لكمية النص الذي أنتجوه على مدى فترة زمنية معينة، وذكر «فشر وفري» Fisher and Frey نتائج إيجابية مماثلة مع متعلمين أكبر سنًّا الذين اشتركوا فيما سمونه power writing، «نشاط مرتبط بالطلاقة يُلزم الطلاب أن يكتبوا أكبر عدد يستطيعون كتابته من الكلمات في موضوع ما بأسرع ما يمكنهم» (٢٠٠٣م، ص. ٤٠٢). في الصف التاسع للغة الإنجليزية الذي وصفه هؤلاء المؤلفون (وبه ٧٥ ٪ من الطلاب يتعلمون اللغة الإنجليزية، واختبر الجميع بين مستويين للقراءة، السنة الثالثة والسادسة الابتدائية)، ونُظمت قوة الكتابة power writing بحيث كتب كل الطلاب لمدة دقيقة كل صف عن موضوع اقترحه المعلم. وعند نهاية الدقيقة، عد الطلاب كم كلمة كتبوها وسجلوا العدد على بيان شخصي.

والجانب الآخر المهم الذي يتصف به هذا الأسلوب power writing هو أنه ينشئ نصًّا يمكن للطلاب استخدامه في الأنشطة التي تركز على المراجعة، قُسّم الطلاب إلى خمس مجموعات لكل صف، واختيرت كل مجموعة مرة كل أسبوع

لأخذ ما لديهم من قوة الكتابة power writing إلى المنزل لمراجعتها وتحريرها كمهمة منزلية. وقد قرر «فشر وفري» Fisher and Frey أن هذا المكون في هذا الأسلوب كان له فائدتان: فقد شجع الطلاب على «أخذ هذا النشاط بجدية»؛ لأنهم «لم يعرفوا اليوم الذي عليهم أن يسلموا إلى المعلم النسخة التي تم مراجعتها» وهي أيضًا خفضت من عمل المدرس، ورغم أن هذا الفريق لم يقوموا بتحليل إحصائي لنتائجهم كما فعلت «إكرت» وزملاءها (٢٠٠٦م)، فقد سجلوا أن الطلاب حققوا تقدمًا ملحوظًا بسبب «القيام بالكتابة كل يوم لمدة محددة من الوقت سمحت [لهم] بفهم التدفق الذي يعرفه الكُتاب المشهورين» (٢٠٠٣م، ص. ٤٠٢ -٤٠٣).

رغم أن تتبع كمية النص استخدم في أغلب الأحيان في المطبوعات التقليدية، إلا أن إدراكاتنا الرحبة لتعلم القراءة والكتابة توحي بأن قد يكون من المفيد أيضًا إحصاء عدد الصور أو الرموز التي يُدخلها الطالب في إنشائه. ورغم أن هذه أيضًا هي فقط مقياس عام لدرجة نضج تفكير الطالب، إلا أنها تعطي المدرسين طريقة مبدئية للتعرف على تحسن التواصل، حتى وإن لم يكتب الطالب بالأسلوب التقليدي. وفي رأينا، أن الطالب الذي يتواصل باختياره رمزًا مفردًا في سبتمبر لكنه يستطيع ربط رمزين أو ثلاثة أو حتى أربعة رموز التي تحكي قصة أو تعبر عن فكرة بمجيء شهر مايو يكون قد أظهر نمو ككاتب، وبالتعرف على هذا النوع من النمو لدى الطلاب وجعلهم يتأملونه، يمكن للمعلمين مساعدة الطلاب أن يبقوا على دافعيتهم وكذلك مساعدتهم الوصول إلى أهداف جديدة والتي قد تكون غير مرئية.

استخدام مناقشات صامتة

أحيانًا ما تتحدى الكتابة الطلاب ليس بسبب أنهم لا يستطيعون تنظيم تفكيرهم لكن لأنهم غير متأكدين ماذا يقولون. وإحدى الطرق لمساعدتهم في التدريب على إنتاج نص مكتوب في سياق اجتماعي هي «المناقشة الصامتة»، وهي نشاط تعليمي طورته صديقة «كيلي» «تانيا بيكر» Tanya Baker، معلمة للغة الإنجليزية ومحو الأمية. وكما تنظمها تانيا، يتلقى كل طالب في الصف ورقة بيضاء ويكتب عليها

سؤالًا عن القراءة المشتركة، وبعد أن يُعطي كل طالب ورقته للطالب على يمينه، يجيبوا عن الأسئلة، ثم يضيفوا سؤالًا من عندهم قبل أن يعطوا الورقة إلى اليمين مرة أخرى، وعادة ما كانت «تانيا» تُنهي مرور الورقة بعد خمسة أو ستة أدوار، عندئذ تطلب من الطلاب أن «يقولوا شيئًا مشوقًا من الورقة التي في أيديهم» (ولهلم وبيكر ودوب Wilhelm, Baker, & Dube، ٢٠٠١م، ص.١٤١). في صف «تانيا»، الطلاب هم الذين فكروا في الأسئلة وكتبوها، من الممكن الإبقاء على البنية الأساسية للنشاط مع أسئلة من المعلم أو محفزات لبدء المحادثة، ويتبع ذلك استجابة الطلاب لهذا السؤال بدورهم.

ونحن نفترض أن هذا النشاط ينطوي على إمكانية للارتقاء بالطلاقة؛ لأن الطلاب يهتدون بأسئلة زملائهم وبالإجابات السابقة فيما يكتبونه. ولكن المحادثة الصامته يمكن أن تمارَس في جماعة أو بين طالبين أو حتى طالب ومعلم، وقد كان «مايكل» Michael، الطالب ذو التوحد في صف «بولا» Paula، غالبًا ما يسألها أن تتحدث معه على ورقة أي بالكتابة، وأثناء تبادل المحادثة لأقصر وقت، كان يفضل الكتابة على الحديث، قد يُعطي هو إجابات قصيرة، وتعطي «بولا» استجابة أطول. ورغم أنهم لم يستطيعوا المحادثة بهذه الطريقة كلما طلبها «مايكل» (كانت تتطلب وقتًا وكان لديها طلاب آخرون في حاجة إلى انتباهها)، وقد حاولت التحدث معه بهذه الطريقة كلما سمح الوقت. فقد وجد أن تبادل الحديث على قطعة من الورق أدعى للهدوء والراحة وأسهل في الفهم عن المحادثات اللفظية.

وعندما شاركت «بولا» نجاح هذا الأسلوب مع معلمي «مايكل» بالمدرسة الإعدادية، وجدوا أن المحادثات المكتوبة ليست فقط تتيح فرص لبناء الطلاقة ولكن يمكن استخدامها أيضًا لتنمية مهارات أخرى. مثلًا، اجتهد معلمو «مايكل» في إضافة مفردات جديدة كل أسبوع إلى الرسائل المكتوبة التي تبادلوها مع «مايكل». وأمدوه بنماذج عن كيفية استخدام تقسيم أجزاء الكلام المكتوب والأنواع المختلفة للأحجام للإشارة إلى الترنيمات والعواطف في كتابته ــ كل جوانب التواصل التي تُرسل بطريقة مختلفة في التواصل الشفهي. وبعد العمل على

هذه المحادثات لعدة أسابيع، أصبح «مايكل» راغبًا في أن يشارك مهاراته الجديدة مع زملائه في الصف واستطاع أن يدرّسها لهم (في ثلاثة عروض صغيرة) عن التواصل الواضح باستخدام اللغة المكتوبة، والتي ساعدت كل الطلاب في تطوير رسائلهم في البريد الإلكتروني.

تمايز مواد الكتابة

لا تزال هناك طريقة أخرى لتشجيع الطلاقة وهي استخدام مدى واسع من المواد ثم تعطي الاختيار في كيف سيكمل المتعلم مهام الكتابة. «تدي» Teddy، شاب ذو متلازمة أسبرجر، كان غالبًا أشد رغبة في أن يكتب فقرات أطول عندما يستطيع استخدام أقلام وأوراق ملونة. وطالب آخر نعرفه أنتج عملًا ذا قيمة أعلى عندما كان يكتب على السبورة بدلًا من الأوراق أو الكمبيوتر. ومتعلم آخر كان متحمسًا أن يكتب عندما يُبجّل ويعظّم معلمه حبه الشديد لأدوات المطبخ وذلك بربط أقلامه بملعقة صغيرة والسماح له، بمعنى، أن يكتب بالملعقة (انظر جدول (٦-٢) لأفكار أكثر عن تمايز مواد الكتابة.)

وتصف «جون داوننج» June Downing تلميذتها «جواني» Joannie، التي استفادت من اختيار الأنشطة واستخدام مواد مختلفة أثناء التدريب على الكتابة. هذه المتعلمة، التي، قبل التحاقها بصف المستوى الأول أو السنة الأولى الابتدائية كانت في حجرة للطلاب المشخصين «ضعاف عقول قابلين للتدريب»، حققت تقدمًا عندما أعطيت موادًا سمحت لها أن تُنشئ نصًا وتشارك في الأنشطة الصفية المتعارف عليها:

عندما سُئلت لتكتب في جورنالها (كراسة الكتابة اليومية)، كان لها الخيار من صور تختار منها. وكانت تميل إلى أن تختار موضوعات حول زميلاتها وزملائها في الصف، وبالذات، صديقتها، «مونيكا» Monica. في البداية بدأت بالصور ثم إلى كروت فقط عليها كلمات، استطاعت «جواني» Joannie أن تُكمل جُملًا باستخدام كروت موضوعة بتدرج في صناديق منعزلة تتبع نمط الجملة «مونيكا Monica ________». وبدا أن جواني Joannie كانت في غاية السرور لاختيار الصفات ((اختيار ثلاثة) لكي يكمل الجملة، وعندئذ قُرأت لها وكُتبت في جورنالها. مسكت

القلم لكن استخدمت كلمة كروت لتضعها في الصناديق المتدرجة لتكوّن الجمل عن صديقتها. (٢٠٠٥م، ص. ٦٨).

يجب أيضًا الأخذ في الاعتبار التقنية المساعدة لكل متعلم ذي توحد، فقد يحتاج الطلاب إلى أشياء ذات درجة منخفضة من التقنية مثل لوح منحدر أو مقبض يمسك به القلم أو قد يحتاجون إلى أشياء ذات درجة مرتفعة من التقنية مثل برامج الكمبيوتر أو أساليب التواصل المعززة، ومدعمات الكتابة العامة للطلاب ذوي التوحد تتضمن برنامج الكمبيوتر «التنبؤ بالكلمة»، وبرنامج التعرف على الصوت، والقواميس «الناطقة»، ولوائح الحروف والصور التي ينتجها المعلم، ولوائح مفاتيح بديلة (بحروف أكبر يمكن ترتيبها لتناسب احتياجات المتعلم أو تفضيلاته)، وحتى آلات كاتبة (وهي مفضلة لدي المتعلمين الحسيين sensory learners وهم يحبون أن «يشعروا» بما يكتبونه).

جدول (٦-٢) تمايز مواد الكتابة

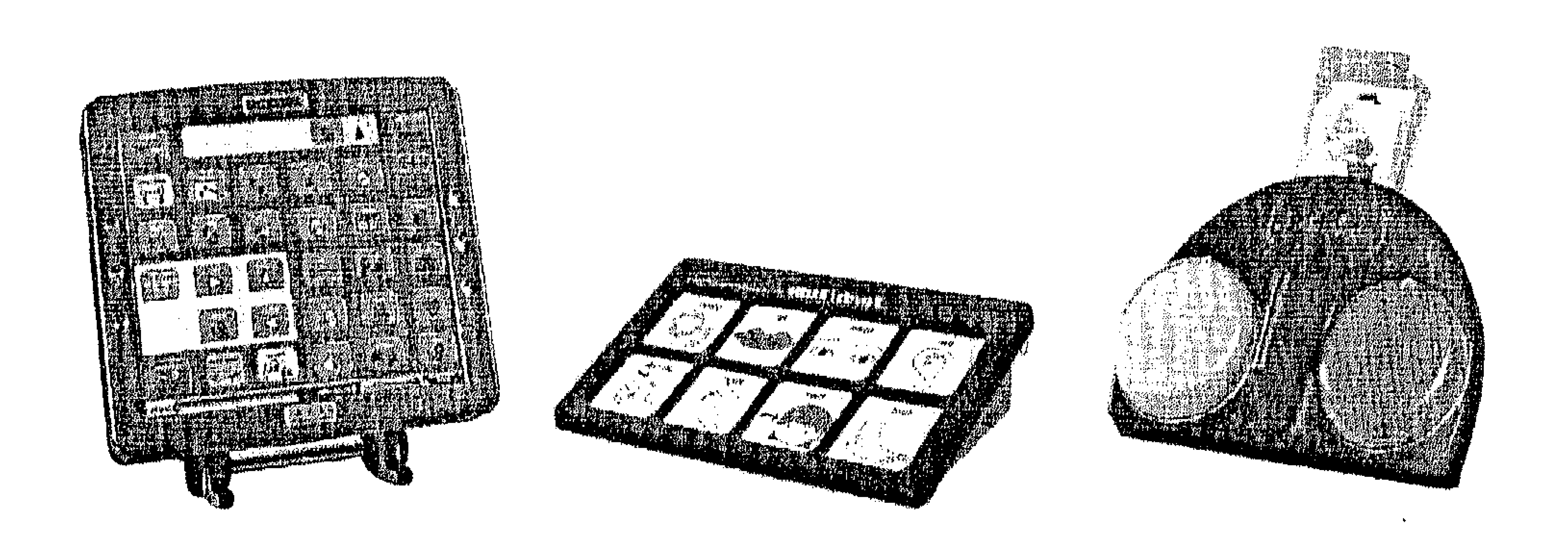
أدوات منجزة	سطوح	أدوات ذات صلة
أقلام	ورق	مجلات
أقلام كبيرة	شاشة كمبيوتر	أصابع لاصقة (صمغ)
أختام مطاط	سبورة	ملصقات stickers
أصابع ألوان	سبوره بيضاء	مذكرات لاصقة
فرش تلوين	سبورة مغناطيسية	كراسة رسم
طباشير	ممشى جانبي	مدعم لغوي
أقلام رعاشة أو خشنة	ورقة رسم بياني	سائل للتصحيح
	ورقة بأسطر بارزة	رواسم stencils
قلم رفيع الرأس	كروت فهرس	
صانع العناوين	ورق مقوى	
كمبيوتر موس / شاشة لمس	نوتة ورق	
	أطباق ورق	
حروف/ كلمات مغناطيسية	ورق كربون	

أحيانًا يحتاج الطلاب مدعمات مختلفة من التقنية المساعدة. مثلًا، قدم «إركسون» و«كوبنهافر» Erickson & Koppenhaver (٢٠٠٧م) مثالًا لطالب ذي إعاقات جسمية شديدة والذي كان يكتب ببطء على لائحة المفاتيح مزود بحارس keyguard. وكان غالبًا ما يكتب حروف الكلمات ليست بالترتيب الصحيح (طق بدلًا من قط)، مما أدى بمعلمه أن يتساءل ما إذا كان لديه صعوبات في التهجئة أم أنه كان متعبًا من الضغط على المفاتيح، وبالتعاون مع معلمة التربية الخاصة، استبدلت معلمته عصى joystick ولائحة مفاتيح على الشاشة وبرنامج الكمبيوتر Co:Writer 4000 (Don Johnston) الذي يساعد المستخدم بالكتابه والتهجئة. بلوحة المفاتيح. وقد قرر هؤلاء المؤلفون بعد استخدام هذه المواءمات أن الطالب استطاع أن يطبع بسهولة أكثر وأصبحت التهجئة أكثر إتقانا. انظر شكل (٦-٢) الذي يعرض أمثلة للتقنية المساعدة التي يمكن استخدامها لدعم تعلم القراءة والكتابة والمهارات التواصلية.

الكتابة هنا وهناك وفي كل مكان

رغم أن الباحثين في الكتابة يوصون بإعطاء الطلاب فرصًا كافية خلال اليوم المدرسي ليكتبوا من أجل المتعة، ولجمهور مختلف ولأسباب أصيلة، نحن نعتقد أن هذه التوصية قد تكون أكثر أهمية للطلاب ذوي الإعاقات الذين لا يحتاجون فقط إلى تدريب على الكتابة بل وأيضًا تدريب في التواصل بصفة عامة. قد يُسأل الطلاب أن يكتبوا أي عدد من الأشياء خلال اليوم المدرسي بما في ذلك تنبيهات إلى الأصدقاء، وطلبات إلى المعلمين أو بريد إلكتروني إلى أي مكان في العالم، لكن، في أي من هذه المناسبات، يجب أن يكون الغرض واضح، والوقت كافٍ والخبرة ممتعة. في صف من صفوف السنة السابعة، مثلًا، يأتي «روبرت» Robert، طالب ذو توحد، إلى حجرة دراسته، ويأخذ كارت من مكتب معلمته والذي كان دائمًا موجود في نفس المكان، ويكتب عليه «الحقيقة الممتعة» (التي عادة ما تبدأ «في هذا اليوم في التاريخ.....») من الكارت إلى السبورة. وغالبًا ما كان يضيف جملة ثانية والتي تمثل تحية أو تشجيع لزملائه في الصف (مثلًا، «يوم سعيد!»). وفي صف من صفوف

السنة الثانية، كان هناك طالب، «دياجو» Diago، وكان يحمل تشخيص fragile X syndrome، وكان مسئول عن إرسال بريد إلكتروني يوميًّا إلى سكرتيرة المدرسة ليخبرها بأسماء الطلاب الغائبين في الصف، والتغييرات في الجدول وأسماء الطلاب الذين لديهم مواعيد خارج المدرسة. انظر جدول (٦-٣) الذي يعرض أمثلة عن كيف يمكن للطلاب التدريب على الكتابة خلال اليوم المدرسي.



أ) أداة من مستوى واحد ب) أداة من مستويات متعددة ج) أداة متكاملة

شكل (٦-٢) أمثلة للتقنية المساعدة التي يمكن استخدامها للتواصل والاشتراك في أنشطة تعلم القراءة والكتابة. (key:a) iTalk2 جهاز تواصل من Mercury II, by Assistive (Tech/Talk, by EnableMart; c (AbleNet, Inc. b http://www.assistivetech.com/p-mercury.htm انظر] Technology, Inc. للمزيد من المعلومات].)

قدم بدائل لخط اليد

لا نستطيع إنهاء مناقشتنا للارتقاء بطلاقة الطلاب باعتبارهم كُتاب دون الحديث عن خط اليد. وحتى هانز أسبرجر، والذي وصف الأشخاص ذوي هذه الصعوبة ولذلك تحمل اسمه، ذكر أن الأفراد الذين رآهم كانوا يعانون من صعوبات في الكتابة بأيديهم. وفي وصف لطالب يدعى «فرتز» Fritz، كتب «هانز» الآتي:

في قبضته المتوترة، لم يستطع القلم السير بنعومة، وبسرعة تُملأ الصفحة فجأة

وتغطَّى بكاملها بدوامات، وتمتلئ صفحات كراسة التدريب بالفجوات، إذا لم تتمزق. وفي النهاية كان من الممكن تدريسه أن يكتب فقط بجعله يمر بالقلم فوق الحروف والكلمات المكتوبة بالأحمر. (أسبرجر Asperger، ١٩٤٤م/ ١٩٩١م، ص. ٤٩).

وغالبًا ما تكون هذه الخاصية محبطة للمتعلمين ذوي طيف التوحد، وبخاصة عندما لا يكون المدرسون واعين بها أو على قدر من الحساسية لإدراكها. في الحقيقة، تلك كانت إحدى السمات العامة التي اكتشفناها في بحثنا للسير الذاتية التي كتبها ذوو التوحد (جراندن Grandin، ١٩٩٥م؛ هول Hall، ٢٠٠١م؛ Mukhopadhyay، ٢٠٠٠م؛ برنس هج Prince-Hughes، ٢٠٠٤م؛ شور Shore، ٢٠٠٣م؛ تامت Tammet، ٢٠٠٧م). كل هؤلاء المؤلفين غلفوا صعوباتهم بالأناقة والاستحقاق، حتى في تلك المواقف التي كانوا فيها في غاية الدافعية لتحقيق هذه الأهداف (جراندن Grandin، ١٩٩٥م). وتتملك المعلمين الحيرة أحيانًا عندما يلازم افتقار الطلاب إلى النجاح في خط اليد مهارات فائقة في مجالات أخرى تتطلب الدقة والعناية، والتعليقات التالية من «ستيفن شور» Stephen Shore تظهر أن من الأشخاص ذوي طيف التوحد من قد لا يعاني من صعوبات في المهارات الحركية الدقيقة:

كنت دائمًا ما أتعجب كيف أن لدي تحكم في الحركات الدقيقة لدرجة يمكنني معها أن أفك أجزاء ساعة يد بينما رسمي وخطي عندما أكتب ضعيف جدًّا. ربما لأن البنية متضمنة في أحشاء الساعة، بينما عند الكتابة والرسم بيدي، أنا مضطر إلى أن أوفر هذه البنية. وجوب توفير هذه البنية من داخل نفسي يجعل من المستحيل عليَّ أن أجيد القيام بهذه الأنشطة. (٢٠٠٣م، ص. ٦٠).

ويواصل «شور» ليقول: «يخدم الكمبيوتر كوسيلة مساعدة هائلة لي» في إنشاء نصوص والتي لولاه لكانت «مرهِقة ومستهلِكة للكثير من الوقت» (٢٠٠٣م، ص. ١٤٤). وكما يشرحها هو، «السهولة النسبية لإنشاء وثيقة حسنة المظهر قد تحدد ما إذا كان من الممكن إنتاج هذه الوثيقة بدلًا من أن تعتبر شيئًا سيكون من

الصعب جدًّا إنشاؤه» (٢٠٠٣م، ص. ١٤٤). ونحن نشجعك أن تسمح للطلاب ذوي التوحد أن يستخدموا لوحة المفاتيح بقدر ما يستطيعون؛ لأن الكثير منهم سوف يصلون إلى تحقيق الطلاقة بهذه القطعة من التقنية المعدّلة والتي لم يستطيعوا تحقيقها باستخدام القلم أو الريشة. (وبأمانة، نحن نتعاطف مع حاجات هؤلاء الطلاب وتفضيلاتهم؛ بينما أكثر فأكثر من كتاباتنا يتم على لائحة المفاتيح، كلانا يجد أن من الصعب الكتابة بطلاقة باستخدام اليد!) العديد من المعلمين من الحضانة إلى المستوى الثاني عشر والذين نعمل معهم يجدون أن AlphaSmart 3000 (Don Johnston)، وهو برنامج للكتابة على الكمبيوتر، وسيلة جيدة جدًّا لتشجيع طلاقة الكتابة للعديد من المتعلمين، سواء من هم من ذوي الإعاقات أو بدون إعاقات.

جدول (٦-٣) أفكار لإنشاء وتنسيق فرص للكتابة أثناء اليوم المدرسي

يستطيع الطلاب الصغار أن	يستطيع الطلاب الأكبر سنًّا أن
يكتبوا مذكرات اجتماعية للزملاء	يسجلوا أسماء الطلاب الغائبين
يكتبوا إلى حيوان مستأنس في الصف	يكتبوا الجدول اليومي على السبورة
يوقعوا على الكتب التذكارية	يكتبوا أو ينسخوا أقوالًا مأثورة
يشتركوا في أنشطة مختلفة	توقيع الكتب السنوية
يرسلوا بريدًا إلكترونيًّا لأعضاء الأسرة	إرسال بريد إلكتروني إلى الأصدقاء

ونرجو ألا تسيء فهم ما نرمي إليه هنا، في تشجيعنا للكتابة الإلكترونية لا نعني المنع التام لأن يتعلم الطلاب ذوو التوحد، أو نسبة كبيرة منهم على الأقل، الكتابة بخط اليد بأسلوب لائق. لبعض المتعلمين، على كل حال، يمكن تنسيق دعمهم في هذا المجال عن طريق خدمات العلاج المهني. وعادة ما لا يتلقى المعلمون تدريبًا يؤهلهم للقيام بهذه الخدمات وبخاصة للطلاب ذوي الإعاقات؛ لذلك لا بد من وجود أخصائي علاج مهني للقيام بهذه المهام، وليس هناك ما يشير بوضوح على أن الأنشطة المرتبطة بالنسخ التي يكلف المعلمون الطلاب بالقيام بها تؤدي إلى تحسين خط اليد، ونحن مقتنعين أن أَوْلى بهذا الوقت القيّم أن يستخدم في الارتقاء بطلاقة الكتابة.

والتوصية الأخيرة التي لدينا والمرتبطة بخط اليد هي امتداد لمناقشة سابقة. جدير بالذكر أنه بينما سيحتاج بعض الطلاب التنحي عن التدريب على خط اليد ليجدوا النجاح في تعبيرهم وطلاقتهم، قد يجد آخرون أن خط اليد يمكن أن يكون طريقًا للتواصل. صادف بعض الطلاب نجاحًا في أسلوب يمكن تسميته خط اليد الميسّر. في ستينات القرن الماضي، درّست امرأة تسمى «روزالند أوبنهايم» Rosalind Oppenheim (كرسلي Crossley، ١٩٩٧م) مجموعة من الطلاب ذوي التوحد لا يستطيعون الكلام، أن يتواصلوا من خلال الكتابة. وأصبح هؤلاء الطلاب، الذين اعتبروا سابقًا ضعاف عقول، قادرين على أن «يتحدثوا» على الورق.. وذكرت «أوبنهايم» Oppenheim أن وضع ضغط على يد الطالب كان هو المفتاح لنجاح هؤلاء الطلاب في الكتابة.

نعتقد أن صعوبات الطفل ذي التوحد تنبع بالتأكيد من apraxia.... يبدو أنه يوجد نقص في مناطق معينة في سلوكه التعبيري الحركي. لذلك، في تدريس الكتابة، نجد أنه من الضروري، وإن كان على غير العادة، أن تستمر في توجيه يد الطفل لمدة كافية من الوقت، وبعد ذلك يمكننا أن نقلل تدريجيًّا من هذا التوجيه حتى يصبح مجرد لمس خفيف بالإصبع على يد الطفل التي يكتب بها، ونحن غير متأكدين بالتحديد عن غرض هذا اللمس بالإصبع وما يؤديه. كل ما نعرفه أن جودة الكتابة تنخفض جدًّا بدونها، رغم أن الإصبع لا يكون حقيقة موجهًا ليد الطفل التي تكتب. «لا أستطيع تذكر كيف أكتب الحروف دون أن يلمس إصبعك جلدي»، هكذا استجاب طفل لا يستطيع أن يتكلم. (أوبنهايم Oppenheim، كما جاءت في كرسلي Crossley، ١٩٩٧، ١٩٩٧، ص. ٤٠).

بينما الكتابة ليست معروفة باعتبارها إستراتيجية تواصل معززة يستخدمها ذوو التوحد، لم تكن «أوبنهايم» هي الوحيدة التي اكتشفت نجاح استخدامها. وقد كان «تيتو راجرشي مخابداياي» Tito Rajarshi Mukhopadhyay (٢٠٠٠م)، الرجل ذو التوحد، يكتب مستقلا منذ أن كان في سن السادسة من عمره. وقصة

«مخبادياي» مشوقة؛ لأنه ليس لديه القدرة على التواصل اللفظي الذي يفهمه الآخرون جيدًا.

أستطيع أن أتكلم رغم أن كثيرًا من الناس لا يستطيعون فهمي؛ لأن كلامي غير واضح. أحيانًا أحتاج إلى تسهيلات لكي أبدأ كلامي مثل فتح باب الكلام في حلقي. ولكي تسهّل لي أم عليها أن تحرك يديها. (ص.٧٦).

كانت محاولات «مخبادياي» الأولى للتواصل المعزز هي الكتابة على لوح للحروف. وأخيرًا، قدمت له أمه قلم وورقة. «مخبادياي» احتاج أيضًا تسهيلات ودعم لكي يكتب قبل أن يستطيع أن يفعل ذلك بنفسه. وهو يصف كيف انتقل من الطباعة على لوحة التواصل إلى تعلم الكتابة:

وضعت أم لوح التواصل الخاص بي بجانب صفحة. سألتني أن أكتب تهجئة «قطة».

أشرت إلى الحرف c ونسخته.

ثم أشرت إلى الحرف a ونسخته.

ثم أشرت إلى الحرف t ونسخته.

كانت هذه هي البداية وكان هذا جواز سفري لكي أجعل الناس يصدقون أن كلماتي ليست لشخص آخر بل هي كلماتي.... وبعد ذلك صدقوني.
(http://www.cureautismnow.org/ tito/memories/my_memory.pdf.,p.22)

في افتتاحية كتاب «مخبادياي» Mukhopadhyay، ما وراء الصمت Beyond the Silence، وتصف «لورنا ونج» Lorna Wing الطبيبة العقلية المشهورة، أول انطباعاتها عن هذا الرجل واستخدامه لكل هذه النظم المتعددة للتواصل:

عندما [قابلته لأول مرة]، كان سلوك «تيتو» الملاحظ تمامًا مثل طفل أبكم ذو توحد، متجاهل للناس لكن مستكشفٌ للأشياء التي تلفت انتباهه. [أمه] أجلسته وكتبت الحروف الهجائية على قطعة من الورق، سألنا أسئلة وأشار «تيتو» إلى الحروف لتهجئة إجاباته. قام بذلك مستقلًا، دون أي توجيه من أمه، أجاب عن

أسئلة في جُمل كاملة، بما في ذلك كلمات طويلة استخدمت بأسلوب صحيح. وقال لنا تلقائيًا، في خط اليد، أنه يريد أن ينشر الكتاب الذي كتبه وأصر على أن يعِدوه أن هذا سيحدث (٢٠٠٠م، ص. ٢).

بالنسبة لبعض الطلاب، إذن، وخاصة هؤلاء فاقدي القدرة على التواصل، قد يكون خط اليد المدعم بالتسهيلات اختيارًا ليس فقط للكتابة لكن أيضًا للتواصل بصفة عامة.

التخطيط لكتابة النصوص وتنظيمها

ركز القسم السابق على مساعدة الطلاب لكي يصبحوا كتّابًا يستطيعون إنشاء نص بالعديد من الأشكال المختلفة. وهذا، في رأينا، هو الأساس الذي تقوم عليه أية مجهودات أخرى تهدف إلى تدريس الكتابة، لكنها فقط البداية. وبمجرد أن يخطوا المتعلمون خطوات حاسمة نحو الطلاقة، يحتاجون إلى العديد من الأدوات المختلفة والإستراتيجيات لمساعدتهم في تخطيط وتنظيم نصوصهم بأسلوب أكثر فعالية، بافتراض أنهم قد حدّدوا هدفهم من الكتابة ويعرفون الجمهور المستهدف بها.

ويذكر عدد من الباحثين فروقًا مهمة في عمليات التخطيط التي يتبعها الكتّاب ذوو الخبرة بالمقارنة بالمبتدئين (بيريترو سكاردامالیا Bereiter & Scardamalia، ١٩٨٧م؛ لانجر Langer، ١٩٨٦م؛ ماكتشيون McCutcheon، ٢٠٠٦م) ويستخدم الكُتاب ذوو الخبرة أساليب مختلفة للتخطيط لكتاباتهم، وغالبًا ما يخصصون وقتًا كافيا لهذه المرحلة من مراحل العملية قبل حتى أن يضعوا القلم في الورق. وبعكس ذلك، الأطفال الصغار، بمجرد أن يُطلب منهم أن يكتبوا يقفزون مباشرة لفعل ذلك، ولو أن بعضهم قد يدير ما سيكتبه في رأسه أولًا ويفكرون فيه شفهيًا أولًا، متحدثين عنه إما لأنفسهم أو الآخرين ممن حولهم (دال وفارمان Dahl & Farman، ١٩٩٨م). وغالبًا ما تكون ما أنشئوه من نسخ في تخطيطهم مميزًا عما كتبوه، والكُتّاب الأكبر سنًا، وهم من في السنوات المتوسطة من النظام التعليمي، يميلون إلى توضيح تخطيطهم وتمييزه عما يكتبون من نصوص بسهولة أكثر من

الأطفال الأصغر سنًّا، مسهبين في كتابة مفكراتهم وملاحظاتهم مع مناقشة قراراتهم المرتبطة بالهدف العام لكتاباتهم (بيريترو سكارداماليا Bereiter & Scardamalia، ١٩٨٧).

وعلى الرغم من هذه الاتجاهات النمائية العريضة، أشار الباحثون أيضًا إلى أن الكُتّاب على مختلف مستوياتهم من الخبرة يمكنهم أن يتعلموا للارتقاء بتخطيطهم إذا ما تعرفوا على إستراتيجيات مفصلة وواضحة (شابمان Chapman، ٢٠٠٦؛ جراهام Graham، ٢٠٠٦م؛ «جراهام وبيرن» Graham & Perin، ٢٠٠٧). وقد تلعب مناقشات الطلاب مع معلميهم دورًا مهمًّا في دعم اكتساب هذا النوع من الإستراتيجيات. مثلًا، وجد «بيريترو سكارداماليا» Bereiter & Scardamalia (١٩٨٧م) دليلًا على أن التفاعل بين الجماعة يمكن أن يؤدي إلى مستوى أعلى من التخطيط، حتى لدى الأطفال الصغار، فقد وجد الباحثون أنه عندما تُعرض أفكار مختلفة وبدائل لها في وسط تعاوني، اضطر الأطفال أن يقدروا ويحللوا الأفكار قبل أن يكتبوها. في هذه الحالات، كان التخطيط أقرب إلى الفهم ولم يمثل صورة منعكسة انعكاسا تامًّا للنص ذاته (دال وفارمان Dahl & Farnan، ١٩٩٨).

بناء على ما سبق، يُقترح أن يولي المعلمون انتباهًا خاصًّا لدمج التخطيط والتنظيم في تدريسهم للكتابة، وقد يحسنون هذه المهمة إذا جعلوا التدريس في سياق تفاعل اجتماعي ذي معنى. وهذا مهم بصفة خاصة للطلاب ذوي التوحد وذوي خبرة أقل بالكتابة لأسباب متعددة عن أقرانهم الآخرين المتساويين معهم في السن والذين قد يكونون، بسبب ما لديهم من فروق في التواصل والحركة، أقل قدرة على ربط الكتابة بالتفاعل الاجتماعي ما لم يساعدهم المعلم.

الطلاب ذوو التوحد

أُجري القليل جدًّا من البحوث على عمليات إنشاء النصوص التي يستخدمها الطلاب ذوو التوحد، لكن خبراتنا الشخصية وقراءتنا للسير الذاتية تخبرنا أن بعض الأفراد من ذوي طيف التوحد يجدون من الصعب أن يخططوا وينظموا كتاباتهم. ويقرر بعض المؤلفين من ذوي التوحد اتباع أسلوب عشوائي في كتابتهم، مما يجعل

من الصعب عليهم التنبؤ أو التحكم فيما سينتهي إليه النص (بلاكمان Blackman،١٩٩٩م؛ «وليامز» Williams، ١٩٩٢م). وبالعكس، آخرون يجدون أنه من الصعب عليهم البعد عن الخطة التي وضعوها لكتابتهم عندما يتجه بهم النص أو تؤدي بهم عملية إنشائه إلى اتجاه جديد قد يفيد ولكن لم يكن قد تضمنته الخطة.

ورغم هذه الاتجاهات، ذكر عدد من المؤلفين أن مساعدة الآخرين مكنّتهم من الاقتراب مما وضعوه من خطة لكتابتهم، بدلًا من الاستمرار في الكتابة بتلقائية. مثلًا، عندما اكتشفت أم «لوسي بلاكمان» Lucy Blackman أن ابنتها (التي تستخدم وسيلة تواصل معززة لتتواصل) كانت تشعر بالملل والفراغ في صفها المنعزل، أعدت لها تحديًا جديدًا: «بينما تجلسين لا تقومين بشيء في صف التربية الخاصة، شغّلي مخك. كل مساء أتوقع أنك قد خططت لجزء من قصة مُعد لأن يُكتب» (بلاكمان Blackman، ١٩٩٩م، ص. ١٢٤). قاومت «لوسي» اقتراح والدتها في البداية («امرأة ساذجة! أنا لا أكتب بهذه الطريقة، أنا أطلق فقرات وعبارات كما أريدها أن تكون»)، لكنها ما لبثت أن اكتشفت أن فكرة والدتها كانت مفيدة: «[في] شقائي جاءني حلم يقظة، صورتي وأنا أكتب في المنزل، ثم بعد ذلك في هذا اليوم وجدت أن ما افترضته كان حقيقيًّا، قليل من التخطيط يجعل اللغة أكثر فعالية» (١٩٩٩م، ص. ١٢٤).

وبالمثل، عندما قرر «كينيث هول» Kenneth Hall، ذو العشر سنوات من العمر أنه أراد أن يكتب كتابًا ليشرح متلازمة أسبرجر للعاملين بالمدارس، أرسلت وزارة التعليم في شمال «أيرلاند» Northern Ireland، حيث كان يعيش، طالبًا ليعمل معه أسبوعيًّا على تخطيط وتنظيم النص. وفي الكتاب، كتب «كينيث» Kenneth برضاء نفسي يمكن ملاحظته أن:

ساعدتني «ميشيل» باستخدام الكروت. أولًا كان عليّ أن أقرر العناوين التي سأضعها للأقسام وأضع كل واحد منها على كرت فهرس. وكان هذا يعني أن كل المعلومات المفيدة والأفكار يمكن أن توضع في أقسامها المناسبة. وبعد ذلك فتحت الملفات على الكمبيوتر (laptop) كلها دفعة واحدة. (٢٠٠١م، ص. ٨٥).

بعناوين واضحة وعناوين فرعية للموضوعات المختلفة، أظهر النص الكامل الذي كتبه «هول» المساعدة التنظيمية التي تلقاها، وهذا يشير إلى أن المعلمين الذين يقدمون نماذج لاستخدام هذه الإستراتيجيات بوضوح يمكن أن يكون لهم تأثير بالغ على جودة الإنشاء التي ينتجها طلابهم.

أساليب التدريس

معظم الناس بما فيهم هؤلاء بدون إعاقات، يحتاجون تدريسًا واضحًا من كتّاب أكثر خبرة لتنمية مخزون من الإستراتيجيات التي تناسبهم لتخطيط وتنظيم ما ينشئونه من نصوص (دال وفارنان Dahl & Farnan، ١٩٩٨م؛ جراهام Graham، ٢٠٠٦م؛ جراهام وبيرن Graham &Perin، ٢٠٠٧م). وأساليب التدريس التي نراها واعدة لمساعدة الطلاب ذوي التوحد تتضمن الآتي: تكلم واكتب، الفقرات ذات الأطر، منظمات الرسوم، صندوق القصة والمذكرات المشفرة بالألوان.

تكلم واكتب

لأن معظم الطلاب ذوي التوحد قد يجدون البدء بالكتابة واستدعاء الأفكار صعبًا، يمكن للمعلمين البحث عن إستراتيجيات لمساعدة الطلاب وضع شيء ما على الورقة (أو على شاشة الكمبيوتر). إحدى هذه الإستراتيجيات هي التي نسميها تكلم واكتب تتمثل في الاستماع إلى محادثات الطلاب أو الانخراط في محادثة مع الطلاب واقتراح أي من القطع في المحادثة يمكن أن تكون هي التي تبدأ بها الكتابة في مقالة أو قصة أو منتج مكتوب آخر. بينما الكثير من المتعلمين يمكنهم التخطيط أحسن على ورقة وبأشياء ينظرون إليها أمامهم، قد يجد آخرون هذه الطريقة مقيِّدة جدًّا في المراحل الأولى للتنظيم، وقد يرغب بعض المتعلمين أن يأتي بالفكرة الأولى بصوت مرتفع ثم يواصل إلى التخطيط التقليدي على الورق فى الخطوات التالية.

إستراتيجية تكلم واكتب (أو على الأقل شكل غير مقصود منها) مصورة في مذكرات «دبرا جنسبرج» Debra Ginsberg، تربية «بليز» Raising Blaze، عن ابنها المراهق ورحلة حياتها معه، وتقص المؤلفة كيف أن «بليز» جاء إلى المنزل من

المدرسة، وكالمعتاد، بدأ يحكي قصص اليوم، وكأي أم مشغولة، كانت «جنسبرج» مشتتة الذهن بمهمة أخرى وكانت تنصت بأذن واحدة إلى ابنها الممتلئ إصرار حتى استطاع أن يستولي على انتباهها، أخيرًا، بقصيدة وصف فيها زميل له في صفه:

«برينا **Breanna** كانت تبكي بالأمس، أمي»، قال لي. «حقيقة كانت غاضبة جدًّا».

«أوه، آه-هوه؟» قلت أنا، بانتباه مشتت:

«حقيقة أمي»، «واصل بليز». هي بكت وكان ذلك مثل العاصفة. كان وجهها كله محتقنًا وخفيفًا وهادئًا. لم يصدر منها أي صوت لكن كان هناك كل هذه السحب والمطر في وجهها».

هذا أعرته انتباهي. «بليز»، قلت له: «لماذا لا تكتب هذا؟ اكتب ما حدث لـ«برينا» بالأمس. تمامًا كما قلت لي».

«أوه، حسنًا»، قال، كما لو كانت هذه فكرة حسنة والتي لم تخطر على باله. صعوبة «بليز» في جانب الجسمي للكتابة تجعله يميل إلى الاختصار، لذلك انتهى حالًا بعد أن بدأ. وسلمني ورقته وعندما قرأتها، غمرتني موجة من الفرح التي شعرت بها كلما كنت أقرأ أي شيء فريد في جودته.

عندما بكت «برينا» بدت مثل العاصفة
لم يصدر عنها أي صوت
لكن كان هناك مطر
وسحب
وشمس
وسَمار في وجهها

لم يستخدم «بليز» أي تقاليد لتقسيم الكلام، لذلك أضفت فصلتين ونقطتين. وهذا كان قدر تصحيحي للنص.

«هذه حقيقة قصيدة عظيمة، بليز»، قلت له: «أنا أحبها».

«حقيقة؟» قال، وهو غير مصدق. (جنسبرج Ginsberg ، ٢٠٠٢، ص. ١٨٥ – ١٨٦)

ثم قالت جنسبرج Ginsberg لابنها المتحير: إنه يحتاج إلى عنوان وأمدته بعدد من الاقتراحات مثل «العاصفة الهادئة»، و«الدموع الممطرة»، لكن «بليز»، مرة أخرى، أدهش أمه باختياره الجيد للكلمات: «برينا تبكي»، قال «بليز» ببساطة. «هذا هو اسمها». «نعم، أعتقد. نعم، بالطبع» (٢٠٠٢م، ص.١٨٥ -١٨٦).

وبالمثل، كانت تحكي «أولجا هولند» Olga Holland في مذكراتها عن ابنها «بيللي» Billy، الشاب ذو التوحد، وكيف جعلته «يكتب» قصص ويؤلف موسيقى ويكتب شعر بأكثر الطرق إبداعًا. قالت «هولند» أن «بيللي» غالبًا ما كان يصدر أصواتًا من فمه لمدد طويلة من الوقت، مقلدًا لصوت طلقات المسدس، العربات المصفحة والطائرات المروحية؛ ولأنها عرفت أن هذا يسعده، لم تطلب منه أن يقلع عن ذلك. وبدلًا من منعه، وبينما كانت العائلة قلقة من أصوات المعارك تلك، اقترحت «هولند» ببساطة أن يحوّل «بيللي» هذه الضوضاء إلى قصص وأغاني، وهي تتذكر استجابة «بيللي» أول مرة حاولت معه هذا الاقتراح:

في المرة التي تلت كان «بيللي» يُصدر هذه الضوضاء، جئت إليه وقلت: «بيللي» أظن أن هناك قصة أنت تفكر فيها».

لا استجابة.

«بيللي، أظن أن عندك قصة عن الديناصور تفكر فيها».

«لا». قال. « إنها عن تنين dragon».

«أوه، لا بد أنها عن تنين أحمر».

«لا يا أمي! تنين أخضر».

«لا بد أنه نائم، هذا التنين الأخضر».

«لا، يا أمي. هو يحارب. نار تأتي من فمه! بش ش شش ش» (تقليد للنار.) (هولند Holland، ٢٠٠٣م).

وقالت «هولند» بعد ذلك أن «بيللي» بدأ يغني أغنية عن تنينه، واستمرت هذه الأنواع من التفاعلات حتى بدأ «بيللي» تلقائيًا مشاركة الأغاني وكتابة القصص بانتظام، ويمكننا تصور لو أن معلم أو معلمة تتبنىّ عادات هذه الأسرة باستخدام التسجيل الصوتي أو الكتابة كما فعل «بيللي» سيحقق نجاحًا بلا شك.

ولاحظ أن هذه الإستراتيجية تختلف عن الكتابة بمفردها؛ لأن باستخدام تكلم واكتب، فإن «الموضوع» ليس بالضرورة الاستعداد للكتابة. بدلًا من ذلك، هناك راشد أو زميل يستمع إلى ما يُقال، محادثات أو تبادل أقوال أو حديث بين اثنين أو حتى أغاني يمكن أن تسجل وتستخدم كمثيرات للكتابة.

الفقرات ذات الأطر

مصطلح الفقرات ذات الأطر يُستخدم للإشارة إلى فقرة مكونة من جُمل وتتضمن فراغات مختارة بعناية لكي يملأها الطلاب بكلمات، ويستخدم بعض المدرسون الفقرات ذات الأطر لمساعدة القراء المفتقرين إلى الخبرة أن يفهموا كيفية تنظيم أبنية النص الجمالية مثل الوصف والمقارنة/ التقابل أو المشكلة/ الحل (ألسن وجي Olson & Gee، ١٩٩١م). وآخرون يستخدمونها لمساعدة الطلاب الارتقاء بكتاباتهم بنمذجة ما يجب أن تحتويه فقرة متقنة في موضوع ما. ورغم أن أسلوب الفقرات ذات الأطر غالبا ما يُستخدم في صفوف اللغة الإنجليزية، إلا أنها تنطوي على إمكانية تطبيقها في معظم مواد المنهج الأخرى (انظر شكل (٦-٣) الذي يعرض عينة فقرات ذات أطر عن هجرة الفراشات مناسبة لمادة العلوم في المستوى الابتدائي).

الفقرات ذات الأطر أسلوب مألوف للمعلمين لتشجيع الطلاب المقلين في كتابتهم أن ينتجوا نصوصًا أطول. مثلًا، في كتابهم عن تدريس القراءة والكتابة للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة، يصف «كوبلاند وكيف» Copeland & Keefe (٢٠٠٦م) أسلوبًا للفقرات ذات الأطر ينطوي على إمكانية لبناء اتصالات بين

المنزل والمدرسة، وبخاصة للطلاب المفتقرين إلى القدرة على التواصل الفعال، وقد كانت المعلمة التي ذكرها المؤلفيْن ترسل مع الطلاب إلى المنزل أسبوعيًّا استبيانًا للعائلات ليكملوه وهو يحتوي على مفردات مثل:

في عطلة نهاية الأسبوع هذه، أنا ذهبت إلى:

---- السوق

---- محل اللعب

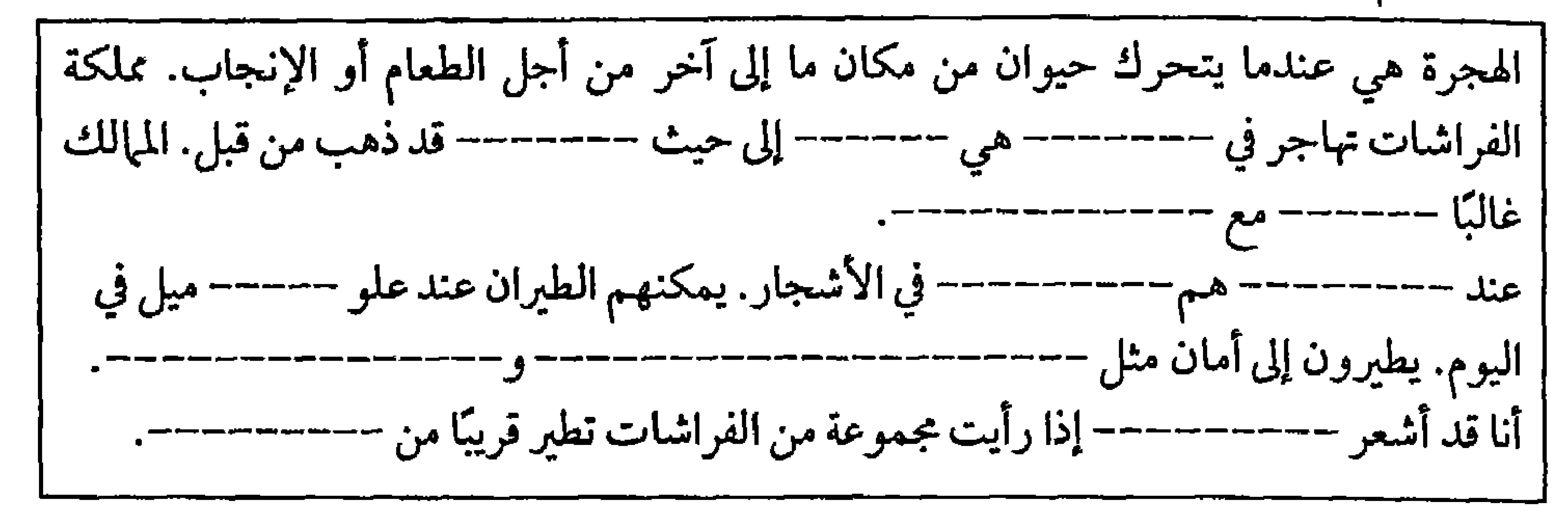
---- جدي وجدتي

---- البحيرة.... (ص. ١١٧).

ثم استخدمت المعلمة استجابات العائلات لبناء فقرات ذات أطر لكتابة الجورنال لهؤلاء الكُتّاب المحتاجين إلى دعم مكثف، بعض المتعلمين أكملوا الفراغات بأنفسهم، وآخرين استخدموا نموذجًا لكي يكتبوا أو يمروا بالقلم فوق الكلمات، وما زال هناك آخرون اختاروا صورًا ليكملوا الجُمل، وقد سمح هذا الأسلوب لكل الطلاب بإنتاج نص ما عن حياتهم، والذي كان من الممكن مشاركته مع باقي أعضاء الجماعة.

ومع أننا نؤيد استخدام الفقرات ذات الأطر، إلا أن لنا بعض الملاحظات على هذه الإستراتيجية، رأينا تأكيدًا زائدًا على هذا الأسلوب في المدارس التي زرناها كباحثين ومستشارين من الحضانة إلى المستوى الثامن عشر، في بعض الحالات، اختار المعلمون الفقرات ذات الأطر لجعل التدريب على إنشاء نص أكثر وضوحًا، إلا أن هذا يخل بالنص في بيئة غنية بالمادة المطبوعة ولدى الطلاب الفرصة للكتابة تحت العديد من الحالات، إن الطلاب في هذه الصفوف، بما فيهم هؤلاء الذين يستطيعون إنتاج نص بأنفسهم إذا أُعطوا الفرصة، يطلب منهم أن يتذكروا الأبنية ثم يقلدوا نفس الفقرة التي يرى معلموهم أنها تيسر لهم الحصول على درجات أحسن، وحتى نتجنب هذه المساوئ المرتبطة بهذه الإستراتيجية يجب أن يقتصر استخدامها في بداية تدريب الطلاب على إنشاء نص ثم يعمل المدرسون على

التقليل منها تدريجيًا بمجرد أن يبدأ الطلاب في اكتساب القدرة على تنظيم النص بأنفسهم.


الهجرة هي عندما يتحرك حيوان من مكان ما إلى آخر من أجل الطعام أو الإنجاب. مملكة الفراشات تهاجر في ------- هي ------ إلى حيث -------- قد ذهب من قبل. الممالك غالبًا ------ مع -----------.
عند --------- هم--------- في الأشجار. يمكنهم الطيران عند علو ------ ميل في اليوم. يطيرون إلى أمان مثل ----------------و---------------.
أنا قد أشعر --------- إذا رأيت مجموعة من الفراشات تطير قريبًا من ---------.

شكل (٦-٣) عينة للفقرات ذات الأطر باستخدام معلومات من Gibbons (١٩٨٩م)

مُنظِّمات الصور

منظمات الصور هي عروض مرئية للمعرفة التي تنظِّم تنظيمًا بنيويًّا المعلومات عن طريق ترتيب الجوانب المهمة لفكرة ما أو موضوع في نمط يبرز العلاقات بين مكوناته (بروملي وإرون-ديفيتيس ومودلو Bromley, Irwin-DeVitis, & Modlo، ١٩٩٥م). هذه العروض هي أدوات تدريس فعالة؛ لأنها تساعد الطلاب في التعبير عن أفكار مجردة بأساليب عيانية ملموسة، وفي تخزين واستدعاء المعلومات وفي استعراض العلاقات بين الحقائق والمفاهيم وتنظم الأفكار (بلمير وبارتن Billmeyer & Barton، ١٩٩٨م؛ بول Buehl، ٢٠٠١م؛ ردجواى وكوشران Ridgeway & Cochran، ٢٠٠٢م). وتتضمن الأمثلة على مُنظِمات الصور تخطيط «فن» Venn diagram وأطر عمل الفعل ورد الفعل والبيوت العنكبوتية للمعاني والأشجار الشبكية والخرائط الدوارة وخطوط الوقت والرسوم البيانية.

ويمكن استخدام منظِمات الصور لمساندة تقريبًا أي جانب من جوانب منهج تعلم القراءة والكتابة (قد تتذكر أننا ناقشنا فوائدها للفهم واكتساب المفردات في الفصل الخامس)، ولكن لها نفع خاص كأداة لمساندة الطلاب، من ذوي الإعاقات أو بدونها، في تخطيط وتنظيم ما ينشئونه من نصوص، ولكي ترى مدى واسع من الإمكانات، فقد تزور صفحة أدوات القراءة والكتابة والتفكير

التي تتبناها المنطقة التعليمية المركزية لليونان في نيويورك .http://www)
(http://www.greece.K12.ny.us/instruction/ela/6-12/Tools/Index.htm أو
يمكنك القيام ببحث على جوجل Google باستخدام and writing graphic organizers في كلمات بحثك، ونحن متأكدون أن هذا البحث سيأتي بأدوات يمكنك أن تستخدمها مع الطلاب ذوي التوحد.

ومثل أي جانب من جوانب الكتابة، فإن استخدام منظِمات الصور يحتاج إلى أن يُنمذَج ويُوجه بواسطة المعلمون قبل أن نتوقع من الطلاب استخدامه مستقلين. سيحتاج الطلاب عروضًا عن كيف تُوفّق مُنظمات معينة لنوع معين من الكتابة وكذلك كيف تنقل مادة من منظم قد اكتمل بأسلوب متكامل في نسخة أولية لنص. إذا خصصت وقتًا لهذه المهارات، نعتقد أنك سترى تقدمًا في قدرة الطلاب على اتخاذ القرار، كما حدث «لباتسيوتولي» PatCiotoli، معلم بالمستوى الابتدائي ذكره «بروملي» (بروملي وإرون- ديفيتيس ومودلو Bromley, Irwin-DeVitis, & Modlo، ١٩٩٥م)، والذي استخدم طلابه منظمًا يركز على الحواس الخمس حتى يمكنهم من خلال عاصفة عقلية brainstorm بين الجميع الوصول إلى إمكانات إنتاج قصائد مفصلة وثرية.

ويمكن تدريس الطلاب أيضًا أن ينشئوا ويكملوا منظِّمات للصور كجزء من عملية الكتابة التي يقومون بها، مثلًا، برنامج الكمبيوتر المشهور الذي يُسمَّى Inspiration (أو Kidspiration ، نسخة من نفس الناشرين للطلاب في مستوى الحضانة إلى الصف السادس) يسمح للطلاب بإنشاء رسوم بيانية للأفكار، بألوان وأشكال وروابط مختلفة لتساعد في تعزيز الاتصالات بين أجزاء المعلومات التي يجمعونها، وبمجرد أن ينشئوا بيتًا عنكبوتيًّا web عن موضوع معين، يمكن بنقرة على الماوس أن تحوّل هذا البيت العنكبوتي إلى ملخص متدرج للطلاب لاستخدامه في إنشاء نص أطول. (رغم أن كلانا لا نرى أنه من الحكمة إهدار قدر من الطاقة، التي يمكن استخدامها في التدريس، تُصرف في تدريب الطلاب على تفاصيل دقيقة

في إعداد مسودة فيما سيكتبوه، وقد يكون من المفيد للطلاب أن يروا كيفية ترتيب ما لديهم من مادة باستخدام هذا النموذج.) الخريطة والمخطط يعطيان الطلاب أداتين مختلفتين للإدراك الذهني لمكونات إنشاء نص معين، ويزيد من فرص أن أحدهما سيتوافق مع المهمة ومع تفضيلاتهم. ونعتقد أيضًا أن برنامج الكمبيوتر هذا يمكن أن يكون أداة فعالة للطلاب ذوي التوحد؛ لأنه يسمح لهم بتكامل مصادر متعددة القنوات السمعية والبصرية فيما ينشئونه من نصوص، وكذلك دمج صور ورموز يأتون بها من مكتبات ثرية بهذه المواد.

وقبل أن نترك هذا الموضوع، نريد أن نوضح أنه بالرغم من أن منظّمات الصور تخدم بكفاءة أغراضًا مرتبطة بالتمهيد للكتابة، يمكنها أيضًا أن تكون بسهولة المنتَج النهائي للطلاب، الأمر يعتمد على المهارات التي تريد التركيز عليها أو الجمهور الموجه إليه الكتابة، فإن العرض الأوّلي المرئي للأفكار قد يكون أحسن اختيار، وليس مجرد بديل مقبول لنص مطبوع له بداية ومنتصف ونهاية. انظر جدول (٦-٤) الذي يعرض اقتراحات أخرى لمواءمة واستخدام منظِمات الصور في الصفوف المدمجة.

صناديق القصص

طريقة أخرى لمساعدة الطلاب في التخطيط لكتاباتهم هي أن تقدم لهم صندوقًا من صناديق القصص، مصطلح نستخدمه لنصف حقيبة أو صندوقًا به أشياء مرتبطة بنص معين أو مفهوم أو مشروع أو حتى مؤلف. صندوق قصة لرواية مشهورة لمستوى تعليمي متوسط جزيرة الدولفين الزرقاء The island of the Blue Dolphins (أودل O'Dell، ١٩٦٠/ ١٩٩٩)، مثلًا، قد تحتوي على تمثال قماشي لكلب ومركب في شكل لعبة صغيرة وقطعة من الصخر وبعض الرمال أو مياه في زجاجة صغيرة وتمثال صغير لدالفن. ولهذا الصندوق استخدامات متعددة؛ يمكن استخدامه لتقديم وإثراء أو مراجعة القصة للطالب سواء كان قارئًا أو مستمعًا. ويمكن للطلاب أيضًا المشاركة لإنشاء مثل هذا الصندوق. سألت معلمة نعرفها

طلاب المستوى الدراسي الأول أو السنة الأولى الابتدائية ليساعدوا في إنشاء صندوق يمكن أن يستخدمه كل المتعلمين في الصف، وبخاصة طالب ذي متلازمة داون الذي كان يحتاج إلى مساعدة لكي يتعرف على المفاهيم المجردة. وأحد الصناديق التي استغرق كل طلاب الصف أسابيع لتجميعه وتعديله هو الذي كان يمثل القصص الخيالية، وهو مشروع كان قد استكشفه الطلاب من خلال مجالات مختلفة للمنهج، وقد احتوى الصندوق على عروسة تتحرك بالأصابع لأميرة وتماثيل صغيرة لضفدعة وثلاث دببة وذئب وجدة؛ وقبعة حمراء وأشياء أخرى. ثم استخدم الطلاب بعد ذلك هذا الصندوق كمادة لاستثارة كتابة قصصهم الخيالية. اختار كل طفل شيء ما من الصندوق وكتب قصة كانت مرتبطة بطريقة ما بهذا الشيء. طالب منهم وهو الذي اختار القبعة الحمراء أنشأ قصة عن أميرة طائرة والتي كانت تمتلك قواها الخاصة فقط عندما تتذكر أن تلبس قبعتها مع ما يتفق معها من حذاء أو حقيبة يد.

جدول (٦-٤) استخدام منظمات الصور في الصف المدمج

إذا كان بعض طلاب الصف قراء مبتدئين، عندئذ من الممكن مزاوجة الصور مع الكلمات أو الأيقونات كلما أمكن. وعلى المعلم تدريس معنى الصور بينما الطلاب يحاولون الخروج بمعنى من النص.

سيحتاج الكثير من الطلاب تدريبًا وتوجيهًا بينما يحاولون استخدام منظمات الصور، ويجب توفير أكبر عدد من الفرص للطلاب لكي يروا المعلم يطور ويستخدم هذه المنظمات بأشكالها المختلفة قبل أن يُطلب منهم استخدامها كأدوات تعلم؛ لأن أحيانًا ما يكون من الصعب على المعلمة أن تتحدث وتعرض في الوقت نفسه، كثير من المعلمين يستخدمون شخصًا آخر ليقوم بهذه المهمة.

تدريس الطلاب كيف ينشئون منظم صور سيساعدهم في التعامل مع النصوص المعقدة بأنفسهم. ويحتاج الطلاب إلى القدر الكبير من التدريب على كيفية إنشاء واستخدام المنظمات بأنفسهم قبل الاشتراك مع زميل.

عندما يتلقى الطالب تدريسًا في القراءة وتطوير منظمات الصور، يمكنهم أيضًا تعلم التفكير الناقد، والتنظيم ومهارات التواصل. فكر في احتياجات الطلاب الأفراد وانظر ما إذا كانت منظمات الصور سيفيدهم في الوفاء بالأهداف المحددة لهم (أهداف الخطة التعليمية الفردية)

وبالإضافة إلى ذلك، فإن محتويات الصندوق كله من الممكن إعطاء الطلاب إشارات عما يمكن إدخاله في الكتابة عن موضوع معين. والطلاب الذين يُطلب منهم كتابة مراجعة كتاب مثل The island of the Blue Dolphins الذي له صندوق مرتبط به قد يضعوا هذه المحتويات أمامهم بينما يكتبون للتأكد من أنهم يذكرون كل من هذه العناصر المهمة للقصة في ملخصهم، وبعضهم حتى قد يضع الأشياء في تدرّج بأسلوب معين، وقد يشرحون اختياراتهم لزميل أو للمعلم الذي يمكنه كتابة ملاحظات عن الأساس الذهني لاختياراتهم، قبل إنشاء نص بهذا الترتيب، وهذا الجمع بين الإشارات المرئية واللفظية قد يعطي الكتاب المبتدئين والمفتقرين للخبرة القدر الكبير من الدعم لإنشاء قصتهم.

المذكرات المشفّرة بالألوان

كما ناقشنا سابقًا، يُبدي بعض الأفراد من ذوي التوحد إدراكًا أكثر يقظة للإشارات المرئية من زملائهم العاديين، وقد يمكن مساعدة هؤلاء المتعلمين من خلال أدوات للتخطيط والتنظيم التي تشتمل على إشارات ملونة مرئية لجعل العلاقة بين الأفكار أكثر وضوحًا، وقد كتب «ستيفن شور»، Stephen Shore الرجل ذو متلازمة أسبرجر، عن استخدامه لإستراتيجيات ذات توجه مرئي للتعلم وأيضًا للتعبير عن أفكار مجردة. مثلًا، تحدث عما يلي من تأملات عن تمييز مذكراته بالألوان في إحدى مواده عندما كان بالجامعة:

في صف عن تقنية المعلومات أخذته عندما كنت بسنوات الدراسة الجامعية وكان منظمًا إلى حد كبير. أخذت مذكرات في صورة طبقات متعددة باستخدام ستة أقلام بألوان مختلفة. مثلًا، الفكرة الرئيسة كانت بالأسود، والموضوعات الفرعية بالأحمر، وأقسام هذه وتلك بالأخضر والشروح القائمة على أساس كلام نثري عادي بالأزرق الفاتح، ومستويات بداية الفقرة مع الألوان المختلفة ساعدتني في أن أرسم خريطة وأبقي على المعلومات الأساسية للصف. (٢٠٠٣م، ص. ٩١).

رغم أنه سوف لن يستطيع كل الطلاب استيعاب نظام «إستيفن»، إلا أنه من

المفيد عمليًّا تدريس حتى الطلاب الصغار أن يكتبوا مذكراتهم بلونين مختلفين، على أساس الفئات الأساسية من المعلومات، أو ــ حتى أبسط ــ يعودون إلى مذكراتهم أثناء الاستذكار ويشفرونها بالألوان آنئذ.

وقد يستخدم الطلاب إشارات من الأشرطة الملونة ــ النوع اللاصق الذي يستخدمه معظم الناس لوضع علامة عند أفكار معينة عند قراءتهم. ــ لتساعدهم في تنظيم المعلومات إعدادًا لكتابة موضوع مرتبط ببحث ما، والعمليات المرتبطة بهذا الأسلوب هي كالآتي:

- ادعُ الطلاب إلى مراجعة القراءات المحددة (بلون ما) و/أو المذكرات من بحثهم لتحديد بين اثنين وخمس فئات رئيسة في المعلومات (أشرطة العلامات غالبًا ما تباع في حزم من خمس ألوان مختلفة). فئات أكثر من ذلك غالبًا ما يكون من الصعب التعامل معها.
- اجعل الطلاب يكتبوا هذه الفئات على ورقة واحدة، أو اكتبْهم بنفسك بينما يتحدث الطلاب أو أشر إلى ما يمكن أن تكون هذه الفئات برموز سبق تحديدها؛ وتكون هي قائمة الشفرات.
- ساعد الطلاب أن يضعوا على كل من الفئات شريط من لون معين (مثلًا، الطالب الذي يعمل على مشروع عن أمطار الغابة قد يضع شريطًا أخضر لمعلومات عن النباتات، وشريك أزرق لمعلومات عن الحيوانات وشريك برتقالي للمعلومات التي تتحدث عما يهدد أمطار الغابة).
- وجّه الطلاب إلى أن يعودوا إلى مصادر بحثهم لوضع شريط مؤشر من لون مناسب بجانب المادة المرتبطة بكل من الموضوعات التي حددوها.
- عندما يحين الوقت للكتابة، ساعد الطلاب أن يحددوا مكان كل الأشرطة التي تشير إلى لون واحد وراجع المادة للتأكد من أنهم أدخلوا كل التفاصيل التي يروا أنها مهمة في النص الذي أنشئونه (قد يختار بعضهم أن يكتب مباشرة بعد هذه المراجعة؛ وقد يرغب آخرون في وضع مسودة أو نوع آخر من منظم الصور قبل أن يبدءوا).

ونقترح تقديم هذا الأسلوب إلى الطلاب ذوي التوحد في سياق موضوع يشوّقهم ـــ ويسبب لهم انبهارـــ والذي يكون لديهم معلومات كثيرة عنه. هذا سيساعدهم على أن يركّزوا انتباههم على الإستراتيجيات الجديدة، بدلًا من المحتوى غير المألوف. ثم بعد ذلك، عندما يصبحون أكثر تعودًا على عملية شفرة الألوان، يمكنهم بالتأكيد تطبيق الخطوات على محتوى المنهج.

المراجعة والتحرير

منذ الثمانينات، دخل مصطلحي المراجعة والتحرير القواميس اليومية لمعلمي القراءة والكتابة لدرجة أن أصبح في العديد من الصفوف الدراسية معلقات على الحوائط لقوائم لهذه المصطلحات كخطوات واضحة لعملية الكتابة، وعادة ما توضع المراجعة قبل التحرير في التتابع المرقّم. وحيث إن هذه المصطلحات تعكس طرقًا مختلفة للتفكير في النص وتتطلب عمليات إستراتيجية مختلفة لذلك فإنهما لا يُستخدمان بالتبادل الواحد محل الآخر. وقد ميز بين المصطلحين «جير وكرستنبري وساسي» Ger, Christenbury, & Sassi وهو تمييز مفيد: المراجعة هي «من المستحسن التفكير فيها على أنها re – vision أو re – looking أو re – working أي إعادة نظر أو إعادة بحث أو إعادة عمل لقطعة مكتوبة» بينما التحرير هو «نظرة إلى قطعة من الكتابة قد روجعت لإعادة النظر فيها وتغيير ترتيب الكلمات وبنية الجملة ولاختبار أمور مرتبطة بالاستخدام» (٢٠٠٥م، ص. ٤٥). ويجعل «جالاجر» Gallagher هذا التمايز أكثر وضوحًا وربما حتى يجعلها في متناول الأطفال باستخدام هذه الكلمة المركبة أو الكلمة الأوائلية (STAR arranging substituting, taking stuff out, adding stuff, and re) (بمعنى استبدال وأخذ كلمات خارج النص وإضافة أشياء إلى النص وإعادة الترتيب) وهم يعرّفون التحرير باعتباره عملية «تصحيح الأخطاء التي يرتكبها الكاتب» (٢٠٠٦م، ص. ١٧٩). ونعتقد أنه من المفيد للمعلمين أن يتحدثوا إلى الطلاب عن كيف أن المراجعة والتحرير يختلفان الواحد عن الآخر، ونعتقد أن الكتّاب يحتاجون إلى تدريس واضح في كيفية القيام

بكلاهما. وقد تكون المراجعة مهمة بصفة خاصة؛ لأن تدريس الكتابة ـــ أو ربما أكثر دقة، تقييم الكتابة ـــ كانت دائمًا تولي انتباها أكثر لتصحيح الأخطاء عن تصديها للبنية أو المضمون (راسل Russell، ٢٠٠٦م).

اقترح المؤيدون الأوائل لتدريس الكتابة باعتبارها عملية ألا يتقيد الطلاب وينطلقون في إنشائهم لنصوصهم دون إهدار الكثير من طاقاتهم في مراعاة التجمل بالتقاليد الخاصة بالتهجئة والتقسيم الصحيح للنص بوضع الفواصل والنقط إلا في نهاية عملية الكتابة (كالكنز Calkins، ١٩٨٦م؛ جريفز Graves، ١٩٨٣م). ويرى هؤلاء أن عكس ذلك يؤدى إلى طمس تدفق الأفكار لدي الطلاب وتركيز انتباههم على تفاصيل ضئيلة وليس على الصورة الكاملة. وإلى حد ما، هذا معقول بالنسبة لنا، وبخاصة في ضوء الدراسات التي راجعناها سابقًا عن طلاقة الكتابة. إن الطالب الذي يقضي ثلاث دقائق يحاول أن يتذكر كيفية تهجئة كلمة وهو في منتصف فقرة من كتابته قد ينسى ما كان يُفترض أن تعبر عنه هذه الفقرة، وقد يكون حقًّا مضيعة للوقت مراجعة فقرة قد تكون قد قُطعت تمامًا من باقي النص إذا ما رُتبت ببداية جديدة وتتابع مختلف ــ وهذه القرارات تقع تحت فئة المراجعة بالنسبة لنا، وليس التحرير، لهذه الأسباب، نحن نؤيد الفكرة العامة أنه من الأفيد لمعظم الطلاب أن يكتبوا المسودة أولًا، ثم يتبع ذلك المراجعة ثم يأتي التحرير بعد ذلك.

نود الإشارة إلى أن كتابتنا، وكذلك الكتابة التي لاحظنا الطلاب ينتجونها في المدرسة، قادتنا إلى التفكير في أن هذه العمليات ليست دائمًا منفصلة الواحدة عن الأخرى في القيام بها، وأن المراجعة قد لا تسبق بالضرورة التحرير. مثلًا، عندما نضطلع بكتابة عمل رئيسي (مثل هذا الكتاب) فهذا يتطلب منا أن نكتب، على مدى فترة زمنية، أحيانًا تمر عدة أيام بين جلسة الكتابة والتي تليها، ونحن نرى هذا مريحًا ومفيدًا أن نقرأ المسودة غير الكاملة مرة، نصحح أية أخطاء نراها، قبل البدء من جديد، ونغيّر أو نضيف نصًّا جديدًا، إن إعادة القراءة بهدف التصحيح، في هذه الحالة، تصبح إحدى الطرق التي نعيد بها أقلامنا مرة أخرى إلى عالم الكتابة بعد

غياب عنها. والقراءة الحرفية وغير المرنة لعملية الكتابة «الخطوات،» قد تقضي على مصداقية هذا الأسلوب. لهذا السبب، نشجعك على أن تفكر بمرونة في المراجعة والتحرير، وتتعرف على كيفية تداخل تلك العمليات الواحدة في الأخرى (دال وفرنان Dahl & Farnan، ١٩٩٨م؛ روتمان Routman، ١٩٩٤م؛ سترونج Strong، ٢٠٠٦م).

الطلاب ذوو التوحد ومراجعة وتحرير النصوص

يختلف الطلاب ذوو طيف التوحد اختلافًا كبيرًا الواحد عن الآخر فيما يتعلق بالمراجعة والتحرير لما يكتبوه. من خبرتنا، هؤلاء الطلاب الذين يجدون صعوبة في إنشاء نصوص مكتوبة باستخدام الطرق التقليدية غالبًا ما تكون خبرتهم محدودة بالمراجعة والتحرير وهم يتلقون القدر اليسير من التدريس في هذه المجالات. بعض الطلاب من ذوي التوحد ممن يكتبون بدرجة مقبولة من الطلاقة يتحدثون عما لديهم من صعوبات في مراجعة وتحرير ما ينشئونه من نصوص والتي تشبه لتلك التي تواجههم في تخطيط وتنظيم هذه النصوص. كتبت «لوسي بلاكمان» Lucy Blackman، المرأة ذات التوحد، عما عانته من مشكلات، في مراهقتها، في تصور كيف يمكن للقارئ أن يخرج بمعنى بعد قراءته لما تكتبه من نصوص:

كقاعدة جاءت الكتابة نتيجة استجابة للمثيرات المرئية التي انبعثت على أثرها لغتي الداخلية بدرجة كافية لربط الكلمات تلقائيًا بما قد رأيته، بدلًا من الكتابة دون شفافية عما أشعر به. حقيقة، لم يخطر أبدًا ببالي، رغم ما سمعته من المعلمين والأصدقاء، أن الغرض الأوّلي للشعر ليس هو رسم صور بكلماتي المترابطة، بل لإعادة معالجة هذا بحيث أجعل شخصًا غيري يتصور مخدوعًا أنه يشارك فيما كنت أكتبه. (١٩٩٩م، ص.١٧٦).

وقد ربطت «بلاكمان» النمو في هذا المجال بدروس الأدب في التعليم العام التي تطلّبت منها أن تشارك في العديد من الأنشطة التي نظمها زميلاتها وزملائها، بما في ذلك إحداها، والتي راجعت فيها قصائدها سطرًا بعد الآخر مع شخص آخر،

وكانت تشرح ما كانت تريد أن تغيره في كل سطر. وكما تتذكر، «تم الإبقاء على هذه المحادثة، وطُبعت ووُضعت مع المسودات في المشروع المكتمل عندما سُلمت» (١٩٩٩م، ص. ٢٠٩). ورغم أن «بلاكمان» قاومت عمل أي تغييرات في بعض القصائد التي اعتبرتها أكثر جاذبية في شكلها الحالي، قررت أن هذه الدروس كان لها أثر كبير على تفكيرها في إنشائها للنصوص:

كانت هذه المرة الأولى التي صححت فيها تفاصيل دقيقة في كتابتي الإبداعية، بعكس تصحيحي الأخطاء المرتبطة بقواعد اللغة أو الحقائق. أستطيع الآن أن أرى أنها كانت الممر للناس الآخرين إلى زيادة متعتهم وبالتالي ازدياد تأثرهم بقصصي.(١٩٩٩م، ص. ٢١٠).

ويقرر أشخاص آخرون من ذوي التوحد إعطاء القدر الكبير من الانتباه لما تسميه «بلاكمان»: «التفاصيل الدقيقة» لكتابتهم. مثلًا، كتبت «ليان هوليداي ويللي» Liane Holiday Willey أن:

أحيانًا ما تقذف بي العناية التي أوليها للكلمات إلى طقوس الحواز القهري، ودائمًا ما أنتهي باستهلاك القدر الكبير من الوقت في اختيار الكلمات والكثير جدًّا من الوقت في معالجة جملة لكي أرتقي بمنظرها وما تتركه من مشاعر وصدى، وكل هذا يُترجَم إلى تثبيت يؤدي إلى توقف عمليات تفكيري، عندما تنتابني هذه الحالة، لا أستطيع التركيز على أي شيء آخر، لا شيء، حتى أجد المصطلح التام أو العبارة التي أحتاج إليها، هذا الميل يمكن أن يجعل خبراتي بالكلمة المكتوبة شاقة، على الأقل من حيث الوقت والفرص المفقودة الأخرى، لكن لا تكون أبدًا بلا معنى أو قيمة. (١٩٩٩م، ص. ٣٦).

وكتب «دافيد تامت» David Tammet أنه لا يتعثر في اختيار الكلمات ولكن في الميكانيكيات والمظاهر السطحية للكتابة نفسها:

عندما كنت أكتب، استوقفني كل حرف وكلمة ونقطة، كنت إذا لاحظت خطأ قد أمحو كل شيء وأبدأ من جديد، وهذا الميل إلى الكمال كان يعني أنني أحيانًا كنت

أكتب بسرعة السلحفاء، وأنهي الدرس وأنا أقرب إلى الإرهاق، ولا أنتج إلا القليل.(٢٠٠٧م، ص.٥٠).

وكتب «جيري نيوبورت» Jerry Newport أن هذا الميل نحو الكمال يمكن أن يحرج الكُتّاب ذوو التوحد. في كتابه، حياتك ليست لافتة Your Life is Not a Label، يتحدث مباشرة إلى الناس ذوي التوحد عن هذه الخاصية:

أحسن الكُتاب يخطئون في تهجئة الكلمات، ويرتكب الناس أخطاء على شاشة التليفزيون في إجاباتهم عن الأسئلة. الأخطاء جزء مهم من الحياة، فلا تقلق وتوقف عن محاولة التحكم في عالمك حيث أمرضك وأتعبك التصحيح المستمر الموجه إليك ولا تريد أن ترتكب أبدًا خطأ مرة أخرى. (٢٠٠١م، ص. ٣٦).

والطريقة المباشرة للتصدي للمشكلة، والشخص ذي التوحد، قد تكون إستراتيجية فعالة لمساندة هذا الفرد.

وفي نفس الوقت، يبدي بعض الأفراد من ذوي التوحد مهارة غير عادية في الكتابة، مما يجعلهم محررين بطبيعتهم لأعمالهم وربما لأعمال الآخرين أيضًا. فالتهجئة، مثلًا، كانت من الأمور السهلة جدًا لدى «جونيللا جيرلاند» Gunilla Gerland ـــ لدرجة أن معلميها شكّوا في صدق مهارتها:

في عالم هذه المعلمة، لم تكن أنت ببساطة تستطيع أن تعادل مهارتك في التهجئة مهارتي، هكذا رأتها المعلمة، كنت خائفة من ارتكاب الأخطاء، لذلك فحصت كل شيء في الكتاب قبل اختبارات التهجئة، ولكن في الحقيقة أن «الغش» لم يكن أبدًا يخطر ببالي، كنت ألاحظ دائمًا القواعد الموضوعة لي طالما لم تتعارض مع أهم احتياجاتي، لم تكن بي حاجة إلى أن أنظر إلى الكتاب ـــ على أية حال كنت أعرف الكلمات. قالت لي المعلمة لا بأس من ارتكاب الأخطاء. هذا كان مسموحًا به. أنا لم أفهم ماذا أرادت المعلمة، لكن لكي أرضيها وأُترك لحالي في سلام بدأت أتعمد ارتكاب الأخطاء في التهجئة، استخدمت مهارتي في اللغة لأحسب أي الأخطاء الأكثر احتمالًا للحدوث ـــ أن أنسى حرف ساكنًا في كلمة بها حرفين من الحروف

الساكنة، أخلط بين كلمة «sleep» و«slip» أو أستخدم sh بدلًا من ch. بذلت مجهودًا لارتكاب أخطاء مقبولة، وغيرت عدد الأخطاء بين واحدة وثلاثة كل مرة. ظننت أن ذلك أقرب للصواب.... إن القواعد التي عشت بها في هذه الحياة كانت غريبة جدًّا، كان عليك أن تقوم بها كما لو لم تكن، تكتب «Cheep» بينما كان يجب تهجئتها «cheap». لكن كانت المعلمة مسرورة وكنت أنا ما أزال في قمة الصف في التهجئة. لذلك فقد تُركت في سلام.(١٩٩٦م، ص. ٩٣ - ٩٤).

وتُذكرنا خبرة «جيرلاند» بأهمية توقعات المعلم في رؤيته لمتعلم معين في الصف. وهي أيضًا تشير إلى أن الطلاب من ذوي التوحد قد يكون لديهم مواهب مرتبطة بالكتابة بدلًا من عقبات تعوقهم عن التقدم.

وتوصية أخيرة نريد أن نشاركها مع القارئ عن التوحد ومراجعة النصوص هي أن تتذكر دائمًا أن العملية قد تكون ملتغزة للطلاب من ذوي الصعوبات اللغوية والتواصلية. وقد يظن بعض المعلمين أن عمليات المراجعة أو التحرير لهؤلاء المتعلمين قد تتحداهم وقد تستدعي إحباطهم، لكننا نراها ربما تمثل أهم جزء في تدريس تعلم القراءة والكتابة للطلاب من ذوي الإعاقات الشديدة.

أكد «إركسون وكوبنهافر» Erickson and Koppenhaver (٢٠٠٧) في كتابهم القيّم الأطفال ذوي الإعاقات: القراءة والكتابة بطريقة الأربع مكعبات، أكدوا أهمية عملية المراجعة للطلاب فاقدي القدرة على التواصل بالطرق المتعارف عليها. عندما يكتب الطلاب ببطء أو يعبّروا عن أنفسهم بعبارات أو أفكار غير مكتملة، يمكن للمراجعة إنجاز عدد من أهداف التدريس. يمكن للمراجعة والتحرير للكتابة مساعدة الطلاب تنمية أفكارهم وإعادة التفكير في اختيار كلماتهم والتدريب باستخدام أي من أساليب التقنية المساعدة. ويحكي لنا هؤلاء الباحثون قصة الصبي ذو التوحد، «إرك Eric»، الذي ينظر إلى صورة طير جريح ويستطرد في كتابة قصة عنه:

في البداية كتب الطفل «الطيور تتألم» «BIRDS OWIE HERTS». وفي اليوم التالي عمل مساعد التدريس مع «إرك Eric» لمراجعة ما كتبه، وسأله أسئلة مثل:

«كيف جُرح الطائر؟» «ماذا تظن أن سيحدث لاحقًا؟» وكانت مراجعة «إرك» كالآتي:

BIRDS OWIE HERTS	الطيور تتألم
ARROW IN THE BIRD	سهم في الطائر
BOY IS SADE	الولد حزين
XSNDINT	حادث
AMBULINS	إسعاف

واصل عندئذ «إرك» ليضيف إلى قصته بمساعدة مُسَاعدة التدريس. كتب «إرك» فقرة أخرى لصورة تالية والتي كانت مربكة جدًّا للقراء:

BIRD DINNER EATING BOY

لم تستطع معلمته ومساعد التدريس وأمه تحديد ما إذا كان «إرك» يعني أن الطائر والولد كانا يأكلان سويًّا، الولد كان يأكل طعام الطائر، أو الولد كان طعام الطائر. بعد المراجعة، هكذا كانت القراءة:

BIRD DINNER EATING BOY

BIRDS EATING WERMS

بينما لم يوضح ذلك كل الأسئلة، فقد أوحت بأنه كان يكتب عن أن الولد كان يأكل مع الطائر، الذي كان يأكل ديدان. (إركسون وكوبنهافر Erickson& Koppenhaver، ٢٠٠٧م، ص. ٩١).

وقد علق الباحثون بأن مساندة مساعدة التدريس أثناء النشاط كانت أساسية وأنها استطاعت أن تشجع «إرك Eric» على الاستمرار في الكتابة؛ لأنها فهمت المبادئ الرئيسة عن بدء الكتابة. عرفت، مثلًا، تجنب وضع كلمات في فم «إرك» وأن تساعده أن يشارك رسالته هو. وقد سألت أيضًا عددًا من الأسئلة مفتوحة النهاية وأعطت «إرك Eric» الوقت للإجابة عنها. وفي النهاية، فهمت أن المراجعة بالنسبة للعديد من الكُتاب المبتدئين ترتبط بإضافة أفكار جديدة وهي، لذلك، لم تسأل

«إرك» أن يعيد ترتيب وتنظيم ما كتبه قبل أن يكون مستعدًّا لفعل ذلك. ثم أخذت هذه المساعدة أيضًا مذكرات عن نوع التدريس الذي قد يحتاج إليه «إرك» لزيادة فرص نجاحه ككاتب (مثلًا، مساعدة في إطالة الجملة). وباختصار، أنها فهمت أهداف المراجعة والتحرير الناجحة وعرفت الأدوات اللازمة لهما.

أساليب التدريس

عدد من الأساليب التي ناقشناها في الفصول الأخرى من هذا الكتاب من الممكن أن تساعد الطلاب أن يتعلموا مراجعة وتحرير كتاباتهم، مثلًا، المحاضرة المحصورة بين الطالب والمعلم التي ناقشناها في الفصل الثالث والرابع يمكن أن تركز على أي من هذه العمليات وتساعد الطلاب في تحسين إنشائهم للنصوص، مع إعطاء المعلمة تدريس متناغم مع ملاحظاتها الحديثة للمتعلم وتفاعلاتها معه. والأساليب الأخرى الخاصة بالتدريس والتي يمكن أن تفيد في هذه الأبعاد للكتابة والتي لم يسبق لنا الحديث عنها سابقًا تتضمن: الجماهير الموثوق بها، تفكير المعلم بصوت مرتفع، محاضرات الزملاء، قوائم التصحيح.

الجماهير الموثوق بها

أحد أهم الاقتراحات لدينا لمساعدة الطلاب في المراجعة والتحرير هي التأكد من أن هناك جمهورًا موثوقًا به للنصوص التي ينشئونها. إن المراجعة والتحرير عمليات صعبة لكل الكُتاب، بغض النظر عن مستوى خبرتهم أو إعاقتهم. إذا كان المعلم هو الجمهور الوحيد لكتابة الطلاب (كما هو الحال دائمًا)، فهذا قد لا يشجع الطلاب على أن يبذلوا الجهد الكافي لمراجعة وتحرير نصوصهم. في خبرتنا، يبذل الطلاب أقصى جهدهم ويستمرون في الكتابة لفترات طويلة من الوقت ـــ عندما يكون لكتاباتهم جمهورًا يريدون أن يؤثروا فيه أو يقنعوه. وفيما يلي بعض السيناريوهات التي قد تأخذها في الاعتبار بعضها يتطلب تخطيط مسبق والبعض الآخر بسيط ومن السهل تبنيه:

- ادعُ الطلاب إلى إنشاء كتب للصور عن فكرة أو مشروع معين في مجال من المجالات الموجهة إلى الأطفال الصغار باعتبارهم جمهور هذا الإنتاج. الكثير

من الأطفال يشعرون بمسئولية خاصة «لتحسين ما يقومون به» عندما يسند إليهم العناية أو توجيه أو تدريس طفل آخر. ومشاركة النص مع أطفال صغار يمكن أن تؤدي إلى دافعية موثوق بها لتنمية طلاقة القراءة من خلال جلسات متعددة للتدريب.

- تبادل مجموعة من كتابات الطلاب مع صف آخر عن نفس الموضوع، واسأل كل مجموعة كتابة تعليق عما أعجبهم في الكتابات التي قرءوها لبعضهم البعض، وكذلك ما لديهم من أسئلة. وفي هذه المناسبات، لا داعي للنقد أو تقديم الاقتراحات للكتاب؛ لأن الطلاب لا يعرفون بعضهم جيدًا. ونعتقد أن الأسئلة التي يسألها هؤلاء القراء من الممكن أن تشير إلى المواضع التي يحتاج مؤلفو هذه الكتابات إلى توضيحها أو استكمالها بالمعلومات.
- كلّف الطلاب بكتابة نص من نوع معين ــ وقد وجدنا أن الشعر والمذكرات محببة إلى الطلاب ــ كهدية إلى صديق أو شخص تحبه، من الممكن أن يكون هذا في الأعياد أو الاحتفالات (مثلًا، عيد الأم أو عيد ميلاد). بعض الطلاب يكتبون عن بعض جوانب العلاقة بينه وبين المتلقي؛ وآخرون يرغبون في أن ينتجوا أحسن أعمالهم لشخص ما مهم في حياتهم.
- ضع عينات من أعمال الطلاب على شبكة عنكبوتية للفصل أو الحي. ويحب معظم الطلاب هذا الاختيار؛ لأنه يسمح للطلاب استخدام روابط وصور وتأثيرات صوتية ويمكنهم أيضًا طباعة النص.
- شجّع طلابك تقديم كتاباتهم إلى الجرائد المحلية، والتي غالبًا ما تنشر نصوصًا من تأليف الشباب على صفحاتها. ويمكنك أيضًا متابعة المسابقات الأدبية التي يمكن للطلاب الاشتراك فيها.

إذا احتوت كتابات الطلاب ذوي التوحد على عدد من الأخطاء لا يتناسب مع مستواهم الدراسي، ربما تحتاج إلى أن تقرر شرح الفروق للجمهور قراء هذه النصوص. ويقاوم بعض المعلمين تعميم ما يكتبه طلابهم أبعد من حجرة الدراسة ما لم تحرر هذه الكتابات تحريرًا كاملًا؛ ولذلك فهم يجتمعون مع طلابهم لتصحيح

هذه الكتابات قبل أن يقرؤها الآخرون، ولا يشعر معلمون آخرون بحرج في مشاركة أو عرض كتابات طلابهم قبل أن تأخذ صورتها التقليدية.

بالنسبة لنا، يتوقف قدر التصحيح لكتابات الطلاب على نوع الجمهو الموجهة إليه الكتابة، فقطعة كتابة طالب فرد إذا كانت ستعرض في الصالة خارج حجرة الدراسة، حيث سيراها العديد من الناس الذين لا يعرفون الطالب كاتبها، فنحن نشجع مراجعة وتصحيح هذه القطعة بأسلوب تقليدي جيد، أما إذا كانت هذه القطعة ستذهب إلى منزل الطالب كهدية لأفراد العائلة، فقد نرسل نسخة غير مصححة إذا كانت المعنى واضحة (أو نضع المسودة مع النسخة المصححة) حتى إن المتلقي، والذي سوف لا يصدر أحكامًا سلبية عن الكاتب بناء على الأخطاء فقط، يمكنه أن يرى مهارات التصحيح التي أتقنها الطالب والتي لم يتقنها بعد.

المدرس يفكر بصوت مرتفع

مثلما أن أسلوب تفكير المعلم بصوت مرتفع طريقة مفيدة لعرض كيفية استخدام إستراتيجيات الفهم (انظر الفصل الخامس)، يمكن أيضًا أن تكون أداة تدريس جيدة يستخدمها المعلمون لنمذجة أساليب متعددة لمراجعة وتصحيح كتابات الطلاب (أندرسون Anderson، ٢٠٠٥م؛ أتول Atwell، ١٩٩٨م؛ روب Robb، ٢٠٠٤م). التفكير بصوت مرتفع من الأساليب المرنة؛ لأنها من الممكن تطبيقها مع أي جماعة أيا كان حجمها، سواء الصف بأكمله إلى جلسة مع طالب واحد، ومع متعلمين من أي سن، والمهم أن يُنشئ المعلم النص بنفسه ويعرضه على الشاشة بواسطة عاكس فوق الرأس أو الكمبيوتر مرئيًّا وصوتيًّا ويشرح القرارات التي يضعها بلغة يمكن للطلاب فهمها ويوضح التغييرات التي يدخلها على النص. وتعتمد المراجعة الناجحة والتصحيح على هذه القرارات، لكن المتعلمين (سواء من ذوي الإعاقات أو بدونها) يتلقون القليل من النمذجة الواضحة عن كيفية صنع هذه القرارات.

وقد تأخذ في الاعتبار أسلوب التفكير بصوت مرتفع لنمذجة أي من الجوانب الآتية من عملية المراجعة و/ أو التحرير لنص من كتابتك، بما في ذلك كيف:

- تعيد قراءة النص بصوت مرتفع لنفسك لترى ما إذا كنت قد نسيت أن تضمنه أي كلمات ضرورية.
- أدخل علامات مثل (*) في النص لتشير إلى أن كلمة أو جملة يمكن أن تضاف في هذا الموقع.
- ضع ملاحظاتك في الهامش أو على ورقة لاصقة تلصقها على الصفحة عن الجمل أو الكلمات الناقصة.
- اختر صورة أو رمز مختلف عما كنت قد اخترته أصلًا للتعبير عن التغير في تفكيرك.
- ليكن قرارك في تهجئة الكلمات غير المتأكد منها قائم على استشارتك لأحد برامج التقنية المساعدة الخاصة باللغة.
- أعد قراءة النص باحثًا عن نوع واحد من الأخطاء (مثلًا، تأكد من أن كل الجمل تنتهي بعلامات توضيح المعنى مثل النقط والفواصل وما إلى ذلك.
- استعن بالمتوفر من برامج الكمبيوتر الخاصة باللغة في تهجئة الكلمات التي عادة ما تخطئ تهجئتها.
- استخدم دوائر حول أجزاء النص، وكذلك أسهم للإشارة إلى أي أجزاء النص تريد أن تحرّكه لمكان آخر من الصفحة.
- حدد الجزء من النص وانسخه ثم اقطعه داخل برنامج اللغة الذي تستخدمه لتحريكه إلى مكان آخر من النص.
- افتح ملفين من خلال برنامج اللغة الذي تستخدمه، أحدهما للنص الأصلي والثاني كي تضع فيه الأجزاء التي تظن أنك لا تحتاج إليها ولكنك تفضل الاحتفاظ بها لحين أن تقرر حذفها.

وكما ترى فإن هذه القائمة تتضمن تلك المهارات التي يحتاج إليها الكتاب المبتدئين، ونحن نحثك على أن تنمذج للطلاب المهارات حول المراجعة والتحرير والتي قد لا يكون الطلاب مستعدين لاستخدامها بأنفسهم ولكنهم قد يحتاجون إليها في المستقبل، بينما تتغير مهاراتهم (أو قد تصبح هذه المهارات مفهومة أحسن،

باستخدام أدوات تقييم أنسب وأكثر حساسية)، ويحتاج المتعلمون إلى رؤية هذه الأساليب كممكنات، وإلى فهم لماذا يستخدمون أسلوبًا معينًا في كتاباتهم، حتى قبل أن يشرعوا في استخدامها في كتاباتهم.

وبالإضافة إلى أسلوب التفكير بصوت مرتفع الذي يوجهه المعلم، قد ترغب في جعل الطلاب يشتركون فيما يمكن تسميته تفكير الزملاء بصوت مرتفع، وهو نشاط يتطلب منهم شرح عمليات تفكيرهم لبعضهم، ويمكن للطلاب أخذ الأدوار مشاركين بعضهم ما كتبوه من نصوص وكذلك ما اتخذوه من قرارات أمام كل طلاب الصف، أو قد يُنظِّم التفكير بصوت مرتفع ليصبح ما يسميه روب Robb «محاورات، يتحدث فيه المشتركون بصوت مرتفع إلى بعضهم البعض» (٢٠٠٤م، ص. ٤٤). وفي أي الحالتين، نظن أن الطلاب ذوو التوحد سيستفيدون من فرصة سماعهم إلى حلول مشكلات زملائهم ككُتّاب وكذلك تتاح لهم الفرصة لمعالجة ما لديهم من إستراتيجيات للمراجعة والتحرير لجمهور غير زملائهم ومعلميهم. وكمعلم، فإنك ستستفيد أيضًا من هذه التفاعلات؛ لأن كتابتك مذكرات أثناء حديث الطلاب يؤدي إلى الحصول على معلومات مفيدة عما يعرفه الطلاب عن المراجعة والتحرير وكذلك ما يحتاجون إلى تعلمه بعد ذلك.

محاضرات الزملاء

وبالإضافة إلى إعطاء الكُتّاب مساحة للإعلان صوتيًا عن أفكارهم عن مقطوعة من الكتابة لشريك أو زميل، يمكن لمحاضرات الزملاء أن تساعد الطلاب في التحقق من أن أفكارهم لا يدركها القارئ دائمًا بنفس الطريقة التي يتوقعوها، وهذا النوع من العمل التعاوني له « تأثير قوي على تحسين جودة كتابة الطلاب» (جراهام وبيرن Graham & Perin، ٢٠٠٧م، ص. ١٦)، ويمكن أن يساعدهم ذلك في أن يكونوا أكثر استبصارًا بالعمليات الذهنية التي يستخدمونها (دال وفارنان Dahl & Farnan، ١٩٩٨م).

وتكشف البحوث، التي تتخذ من حجرة الدراسة أساسًا لها وذات التوجه الثقافي الاجتماعي، عن أن الطلاب لا يستطيعون بتلقائيتهم إعطاء بعضهم البعض

تغذية راجعة (فندرز وهندز Finders & Hynds، ٢٠٠٣م؛ جالاجر Gallagher، ٢٠٠٦م). والأكثر من ذلك، فإن عدم المساواة التي توجد في حجرة الدراسة حول المكانة الاجتماعية والقدرة يمكن أن تنعكس أو حتى تتفاقم في محاضرات الزملاء أو جلسات المشاركة إذا لم تُنظَم بعناية هذه التفاعلات وتلقى المساندة والمراقبة المطلوبة (لنسماير Lensmire، ١٩٩٤م) ويمكن لكيفية تنظيم اليوم المدرسي أن يُسهم في عدم المساواة تلك، كما اكتشفت المعلمة الباحثة «جو آن برovير ديشن» Jo Ann Pryor Deshon (١٩٩٧م) عندما أمعنت النظر في كتابة في صفها المستوى الأول وتحققت من أن الطلاب الذين صُنفوا باعتبارهم ذوو احتياجات خاصة كانوا مهمشين أثناء محاضرات الزملاء وأثناء وقت الفراغ الذي يُشارك فيه كل طلاب الصف بسبب غيابهم لحضورهم دروس التقوية في القراءة.

ولكي نقوّي إيجابيًا أسلوب محاضرات الزملاء في الصفوف المدمجة، نقدم الاقتراحات الآتية:

- ضع قائمة عن سلوكيات واضحة ترغب أن ترى الطلاب يكتسبونها أثناء محاضرات الزملاء (مثلًا، تغذية راجعة تشير بالتحديد إلى النص، اقتراحات تترك الاختيار النهائي للمؤلف، وأسئلة أصيلة)، واجعل هذه القائمة متاحة لكل الطلاب.
- اجعل هذه القائمة تشتمل على الأساليب الواضحة والخاصة بكيفية اشتراك الطلاب الذين لا يتواصلون بالأساليب التقليدية في محاضرات الزملاء (مثلًا، «قد يحتاج بعض أعضاء الجماعة إلى شريك لقراءة عملهم بصوت مرتفع....»).
- نمذج توقعاتك عن هذه السلوكيات بأداء محاضرة زملاء أمام الطلاب إما مع زملائك من المعلمين أو مع الطلاب الذين اكتسبوا هذه السلوكيات.
- أعد هذه النمذجة مع طلاب الصف مستخلصًا المعلومات من النموذج الذي قدمته ومشيرًا إلى ما جعل المحاضرات مفيدة للمؤلف.
- اجعل حجم الجماعة صغيرًا في المحاضرات، خاصة في البداية. (نوصي

بجماعات بين اثنين وأربعة طلاب، مع أزواج من الطلاب يتكرر مشاركتها إلى أن يُظهر الطلاب ألفة بالسلوكيات المرغوبة).

- كوّن جماعات مقصودة (ليست عشوائية أو باختيار الطلاب)، باستخدام معلومات لديك عن خصائص كل طالب (مثلًا، من هو أكثر تحملًا، ومن غالبًا ما يحتاج إعادة توجيهه، من هو صبور، ومن هو الذي يُحبَط بسهولة) لتكوين فرق متوازنة.
- اجتمع مسبقًا بالطلاب الذين تمثل محاضرات الزملاء لهم همًّا نفسيًّا، قد تعرف منهم أسماء شركاء لهم يشعرون بالراحة معهم.
- اكتب مذكرات عند ملاحظتك لمحاضرات الزملاء، ثم شارك الطلاب هذه الملاحظات عما كان ناجحًا وكذلك المشكلات التي على الجماعة إيجاد حلٍّ لها.
- أعد تقسيم الطلاب إلى جماعات لتوفير نماذج إضافية من السلوكيات المرغوبة إذا بدت المحاضرات ضعيفة في سيرها، أو إذا أردت أن تزيد تدريجيًّا مسئولية الطلاب في هذه المحاضرات.

تأكد أن كل الطلاب لديهم الفرصة للمشاركة في المحاضرة. عندما أدارت السيدة «جرين» Greene، معلمة كنا نلاحظها، محاضرات في صفها أنشأت مواءمات لـ«هولن» Hollen، طالبة ذات توحد لا تستطيع الكلام. أسهمت «هولن» في تسهيل سير المحاضرة: برسم كرت للإشارة إلى من يريد أن يقرأ أولا، ثانيا، والأخير في المجموعة. وقد أشارت أيضًا إلى مفردات على لائحة عليها عبارات تمثل أسئلة مناسبة للمحاضرة (مثل، «هذا مشوق»، «أنا لا أحب هذا الجزء»، «أنا لا أفهم هذا»، «هل يمكنك قراءتها مرة أخرى؟»).

مثل «جالاجر» Gallagher (٢٠٠٦م)، نحن نعتقد أن محاضرات الزملاء من الممكن أن تكون أكثر نجاحًا عندما تركز على «الصورة الكبيرة» للنص — الاختيارات التي يقوم بها الكتّاب والتي تعطي معنى، بدلًا من الجوانب الخاصة بقواعد اللغة، والتهجئة، أو الاستخدام. في معظم المواقف، ندرّس الطلاب توجيه انتباههم إلى جوانب نص شخص آخر وهذا يشغلهم ويحيرهم ويستفزهم — كل

الاعتبارات التي قد تساعد في المراجعة ــ بدلًا من تصحيح أخطاء واضحة، ونحن نعتقد أن الزملاء يمكنهم مساعدة بعضهم البعض بتغذية راجعة أصيلة كقراء. (بأمانة، معظم الطلاب من الحضانة إلى السنة الثانية عشرة ليسوا محررين جيدين بالدرجة الكافية لكي يمكنهم تحديد معظم الأخطاء التي يرتكبها زملاؤهم، ناهيك عن تحديد أنماط هذه الأخطاء التي قد تساعد شخص آخر في أن يقلع عن ارتكابها!) ونود أن نتنازل عن هذه القاعدة، أن المراجعة تكون أولًا في محاضرات الزملاء، ولو أن، إذا كان طالبًا ذا توحد (أو طالبًا آخر في الصف والذي يمكن أن يكون مهمَّشًا من المشاركة) أظهر مهارة في التحرير والتي قد تضعه أو تضعها في موضع تفضيل من الآخرين.

قوائم التحرير

قوائم التحرير أداة تدريب مفيدة للطلاب الكتّاب عندما يراجعون ما كتبوه. عندما ينشرون ما كتبوه بين طلاب صفهم أي زملائهم، تخدم قوائم التحرير كمُذكّر ملموس للدروس التي قدمها المعلم، بين فوائد أخرى. «جف أندرسون» Jeff Anderson، معلم من سان أنطونيو، تكساس، كتب بغزارة عن استخدامه لقوائم التحرير في الصفوف التي عمل بها بالمدراس الإعدادية. يعلق ورقة كبيرة على حائط الصف ويضيف مفردات إليها مثل «افحص الكلمات المتشابهة في النطق والمختلفة المعنى: homophones there, their «أو قواعد الحرف الأول في الجملة !» عندما يدرّسها، وغالبًا ما كان يدعو الطلاب لمساعدته في الإتيان بكلمات هذه المفردات قبل إضافتها إلى الورقة الكبيرة على الحائط، وأحيانًا ما يقرر هو وطلابه إنشاء معلقات إضافية بمعلومات محددة عن قاعدة معينة. مثلًا، يدرّس السبع قواعد لبداية الجُمل (انظر شكل (٦-٤)) على مدى عدة أيام قبل تعليقها على حائط حجرة الدراسة لتكون مرجعًا دائمًا. وبمجرد أن يتم مناقشة القاعدة بدرجة كافية حتى يفهمها الطلاب، يصبح الرجوع إليها مسئولية الطلاب، كما يشرح «أندرسون» في الفقرة التالية:

من الآن فصاعدًا، في كل مرة تنتهي من كتابة موضوعك، بدلًا من القول، « أنا انتهيت،» أريد منك أن تنظر إلى هذه القائمة وتعيد قراءة عملك، وتصححه بالنظر إلى أي مجال من مجالات التركيز التي أضيفت إلى القائمة. (٢٠٠٥م، ص. ٤٦).

وقد تطْلب أيضًا من الطلاب القيام متعاونين جميعًا مع بعضهم البعض بإعداد مثل هذه القوائم لاستخدامها في تحرير ومراجعة كتاباتهم، كما فعلت «روتمان» Routman مع مجموعة من طلاب السنة الرابعة. وكما قالت، هذه العملية كانت ذات قيمة كبيرة؛ لأنه عندما «جاء الطلاب بالمفردات، على عكس أن تعطيها لهم المعلمة، أصبح الطلاب أكثر اهتمامًا بعملية التحرير أو التصحيح وتحملوا مسئولية أكبر عن كتاباتهم» (١٩٩٤م، ص. ١٧٩).وأصرت «روتمان» ومساعدتها على أن يقوم الطلاب بأنفسهم بتصحيح أعمالهم بقدر ما أمكنهم، وبين حين وآخر كانا يوجهان الطلاب إلى كتب اللغة لمراجعة القواعد المتبعة في الكتابة الصحيحة.

سبع قواعد لبداية الجملة ١. الأسماء (مثل، سانت أنطونيو، بريتاني). ٢. الصفات (مثل، تلفاز سوني، طعام صيني). ٣. عنوان بالاسم الأخير (مثل، أندرسون الحَكَم، لنتن رئيس الجمهورية). ٤. أول كلمة في اقتباس مباشر (مثل، فانيسا سألت، «ماذا يمكنني أن أكتب عن؟»). ٥. العناوين (المعطي، سبعة عشر). ٦. بداية الخطاب (مثل، عزيزي السيد أندرسون). ٧. أول كلمة في إقفال الخطاب (مثل، صديقك المخلص).

شكل (٦-٤) مثال لمعلق عليه قواعد واضحة للمشاركة مع الطلاب. (من Mechanically Iinclined ;Building Grammar, Usage,and Style into Writer's Workshop. By Jeff Anderson, 2005, بتصريح من Stenhouse Publishers)

في الصفوف الأخرى، وبخاصة في المستوى الابتدائي، يساعد المعلمون الطلاب في إنشاء قوائم شخصية للتحرير بالإضافة إلى أو بدلًا من أدوات للصف بأكمله. ونرى ذلك باعتبارها أدوات مفيدة للطلاب ذوي التوحد؛ لأنها يمكن أن يتم مواءمتها لخصائصهم غير العادية التي أحيانًا ما تظهر في كتاباتهم. كاتبة مثل «دون برانس ـ هج» (٢٠٠٤م)، المرأة ذات متلازمة أسبرجر والتي بدأت كل الأسماء في

شعرها التي كتبته بحروف كبيرة، قد تكون قد تعلمت عزل هذه الكلمات في كتابتها عندما تصححها، مع إضافة قواعد «أندرسون» السبع إلى قائمتها. وطالب أقل مهارة في الكتابة من «دون» يجب أن تكون لديه قائمة محتوية على أسئلة مثل «هل كل كلماتي فيها حروف متحركة (A,E,I,O,U, وأحيانًا Y)؟» و«هل كل جملي تبدأ بحروف كبيرة؟» وعندما يتعلم الطلاب تقاليد جديدة للكتابة، يمكن حذف بعض الأسئلة حتى يكون من السهل استخدام القائمة وحتى يمكن إضافة أسئلة أخرى. والاعتبار الأساسي هنا، كما هو الحال في تدريس معظم جوانب الكتابة لجمهور متنوع من الطلاب، هو أن ترغب في تبني توقعات التحرير التي تعكس المستوى الحالي لكفاءة الطلاب بينما تمهّد لهم الطريق إلى مستويات جديدة.

أفكار ختامية

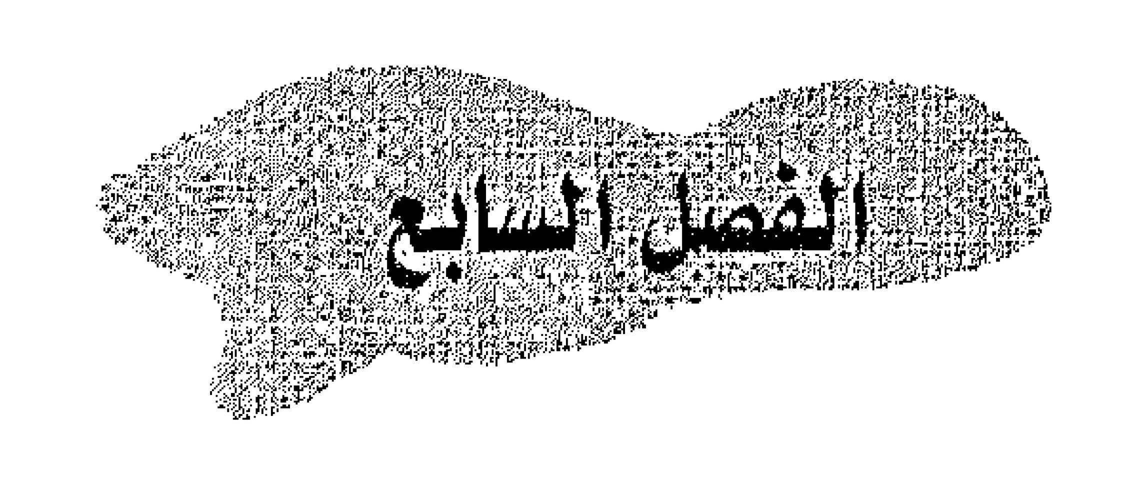
في مراجعة حديثة للدراسات، امتدح «شابمان» Chapman دراسة الحالة التي قامت بها «جلندا بيسكس» Glenda Bissex (١٩٨٠م) على مدى خمس سنوات لابنها ووصفها بأنها أثرى وصف في هذا المجال حتى هذا التاريخ لتعليم طالب أن يكتب. ووفقًا «لشابمان»، أن أهم النتائج «لبيسكس» في هذا الكتاب كانت أن «نمو الكتابة يجب أن يُنظر له كجزء من نمو الفرد وليس مجرد منتج لتدريس متتابع للكتابة» (٢٠٠٦م، ص. ٢٢). ونحن نظن أن هذه النتيجة تنطبق حقيقة على أبعد كثير من الكتابة؛ أي جانب من جوانب نمو تعلم القراءة والكتابة يحتاج أن يُنظر إليه في إطار تأثيره على الفرد بأكمله، وبخاصة إذا أخذنا في الاعتبار أهمية النجاح في تعلم القراءة والكتابة في تطوير صورة إيجابية للذات لدى الطلاب من ذوي التوحد.

وفي نفس الوقت، يبدو أن للكتابة قوة خاصة بها بالنسبة لذوي التوحد، بما فيهم «دونا وليامز» (١٩٩٢، ١٩٩٤م)، وهي المؤلفة التي ذكرناها في بداية هذا الفصل. وبين فوائدها الأخرى، أصبحت الكتابة أسلوب لدي «وليامز» لتكامل ما كانت تشعر به من صراع بداخلها. ورغم أنها تكتب عن أنها كانت فزعة من كشف ما سمته «عالمها» للآخرين، إلا أن مؤلفاتها تدل على أنها كانت تميل إلى مشاركة قرائها هذه العلاقة الحميمة.

وبالمثل، «بلاكمان»، التي تعلمنا من كتابها عن تعلم القراءة والكتابة بقدر ما تعلمنا عن التوحد، احتوت سيرتها الذاتية ما يذكّرنا بأن تحقيق الكفاءة في الكتابة يساعد الأفراد في بناء أنفسهم.وقد تعلمت «بلاكمان» أنها باستخدامها الكتابة يمكنها إحداث تغير في بيئتها:

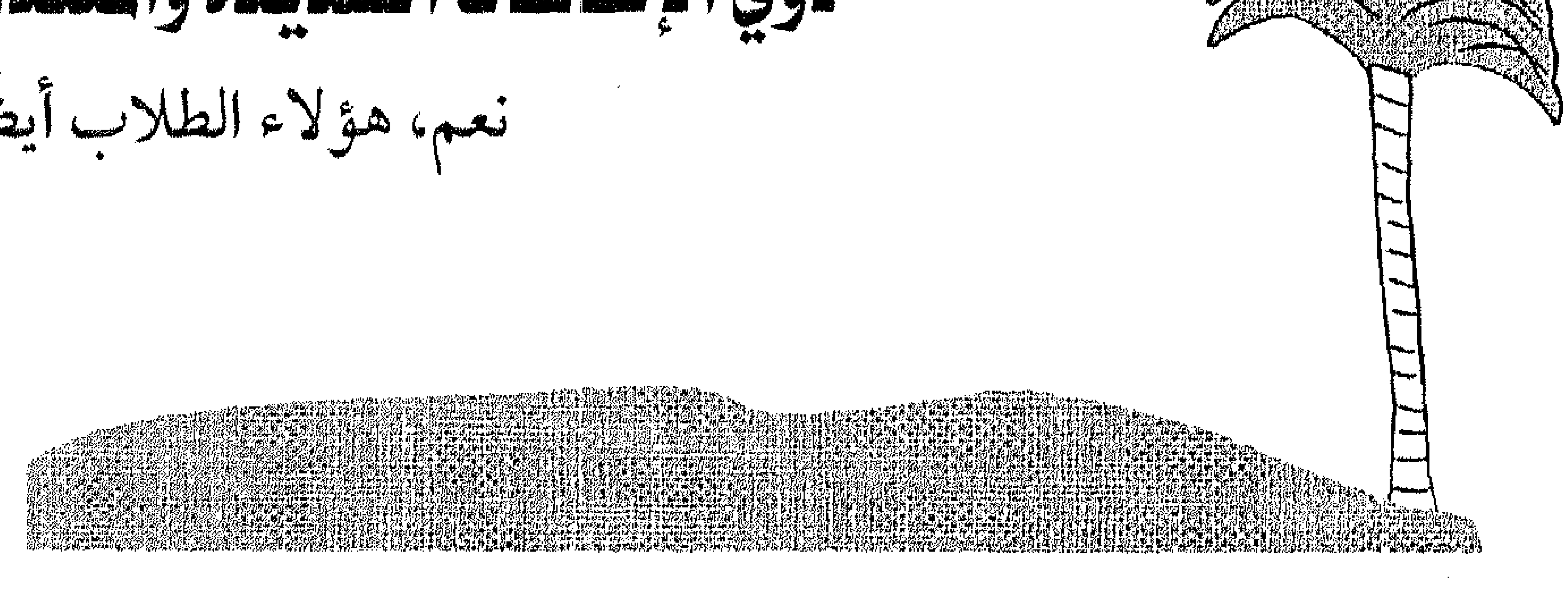
اقتربت الإجازة المدرسية بمناسبة عيد الفصح، وكانت خمسة أيام لي لكي أعطي «جاي» Jay [أمها] فرصة للراحة. وأكثر شيء كنت أصبو إليه ألا أكون في جماعة وأناس كثيرين والذين كانوا أكثر غموضًا لي من زملائي بالمدرسة، ومع العاملين بالمدرسة الذين كانوا مشفقين لكن ظنوا أن فهمي كان انعكاسًا لما لدي من ترديدية. (١٩٩٩، ص. ٩٢).

نأمل أن تكون اقتراحاتنا في هذا الفصل، وكذلك في أجزاء أخرى من هذا الكتاب، ستساعد طلابك من ذوي التوحد أن يكونوا «مغمورين بالتحصيل» حيث تغُير كتاباتهم من حياتهم وحياة الآخرين. ونتجه إلى الفصل السابع لمناقشة أكثر تفصيلًا وأبعد مدى، لكي تبني أفكارًا وتبسطها من هذا والفصول السابقة، عن كيف توفر الدعم اللازم للطلاب من ذوي الإعاقات المتعددة والشديدة.



تعليم القراءة والكتابة للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة

نعم، هؤلاء الطلاب أيضًا



في كتابه المرموق، مدارس بلا تسميات (١٩٩٠م)، وصف «دوج بكلن» Doug Biklen صبيًّا اسمه «ملفن» Melvin، الذي عاش بمؤسسة خلال بعض سنوات طفولته ولم يكن لديه القدرة على الكلام الواضح. كثيرون ممن رأوا «ملفن» في المؤسسة اعتبروه «ذو إعاقة ذهنية شديدة». أحد الجوانب الصادمة في قصة «ملفن» هو رؤية الآخرين له باعتباره غير قادر على التعلم رغم أنه أظهر سلوكًا منذ صغره ينبئ بقدرته على التعلم. مثلًا، بينما كان ما زال يعيش في المؤسسة، استطاع «ملفن» أن يهرب من حجرته ويطلب غداء من مطعم في الحي، رغم معرفته فقط كلمات قليلة بلغة الإشارة:

عندما كان في سنته الخامسة من العمر، ترك وحدته في المؤسسة ونزل إلى الدور الأرضي في المصعد، وتسلل خارجًا من باب المؤسسة في وجود موظف الاستقبال. وبعد ساعة تلقى موظف الاستقبال مكالمة تليفونية من محل مكدونالد الذي يفصله عن المؤسسة شارعين مزدحمين. «لدينا ولد صغير هنا يطلب سندوتش هامبورجر وأظن أنه أحد الصبية الذين جاءوا هنا مع نزلائكم»، أعلن المتحدث، وعندما ذهب

موظف المؤسسة لإحضاره، وجدوه يشير بعلامة لغة الإشارة «آكل eat». من الواضح أنه كان يعرف أين هو كان ذاهب. كان يعرف ما يريد. (ص. ٢١).

ولم يمض وقت طويل حتى وجد «ملفن» Melvin من يتبناه وترك المؤسسة إلى منزل عائلته الجديد. وهناك، كما تقول أمه المتبنية، ظهر نبوغه «كصبي صغير ونبيه» ١٩٩٠م، ص.٢٤) ولاحظت الأم أن ابنها بدأ يولي انتباها خاصًا لطقوس الكنيسة (كانت هذه الطقوس مشروحة بلغة الإشارة) وأن تواصله، بوجه عام، كان يزدهر. وخلال ثلاثة أشهر من وجوده مع أمه، ازداد مخزون «ملفن» من علامات لغة الإشارة من ٥ إلى أكثر من ٢٠٠.

وفي مناسبة ما، لاحظت الأم ابنها «ملفن» يفحص كتابًا وحدقت فيه بعينيها وهي مندهشة لانشغاله بهذه العملية. ومرة أخرى، كان يبدي سلوكًا مثقفًا، والأهم من ذلك، مؤكّدًا لشك أمه أنه كان مدركًا وأنه شخص ذكي:

كان يجلس على الأريكة بهدوء بكتاب مفتوح، وكان يبكي. لم أستطع تصور ما كان يحدث. لم يحدث أبدًا أنه مر بلحظات هادئة مثل هذه أو على الأقل كانت نادرة جدًّا. نظرْت ولم أقل أي شيء. كان ينظر إلى كتاب Burt Blatt's ، Christmas in Purgatory [١٩٦٦م، وهو عرض لسوء المعاملة في مؤسسات الضعف العقلي]. ثم نظر وقال «بيت كبير big house». وبدا وكأنه تعرّف أن هذا كان عن المكان الذي كان هو فيه، جلست بجانبه وتصفحنا الكتاب سويًّا. ثم أجهش بالبكاء، وتحت هذه الظروف كان لديه القليل جدًّا من اللغة. كان هذا مذهلًا لي.. لقد أراني بلسان حاله أكثر من مرة، «لا تقلّلي من قدري ولا تحكمي عليَّ بمدركاتك الخارجية»، (بكلن Biklen، ١٩٩٠م، ص. ٢٨).

تقدم قصة «ملفن» مثالًا للقوة التي تنطوي عليها فلسفة الدمج. وهي أيضًا قصة احتياجنا جميعًا أن نحاول جاهدين أن نرى جوانب القوة في الطالب. ونستشكل في ما نظن معرفته عن المتعلمين، ونتبع ما تمليه علينا خصائص الطالب الفريدة، حتى عندما لا تكون لديه إلا طرقًا محدودة ليرينا ما يعرفه أو تعرفه (كليورو بكلن Kliewer & Biklen، ٢٠٠١م). إنها تُصور مدى أهمية مساندة تنمية تعلم القراءة

والكتابة للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة، بغض النظر عن قدر ما يمكن أن تنتجه هذه العملية من ثمار.

لماذا تضمّن هذا الكتاب فصلاً عن الإعاقات الشديدة؟

مع أننا أوردنا في هذا الكتاب أمثلة متعددة مرتبطة بالطلاب ذوي الإعاقات الشديدة، نشعر أن قصصًا مثل قصة «ملفن» Melvin هي قصص ثرية، ومؤثرة ومن التعقيد لدرجة أنها تحتاج إلى فصل خاص بها. خشينا أن بعض القراء قد ينهون قراءة الكتاب دون أن يفهموا أننا عندما نصر أن كل المتعلمين يجب أن تتوفر لهم فرص تعلم القراءة والكتابة، نعني الكل ـــ بما في ذلك الطلاب ذوي الإعاقات الجسمية والحركية والحسية وذوي مشكلات التواصل.

عندما نقترح أن الطلاب ذوي التوحد يجب أن تتوفر لهم فرص تعلم القراءة والكتابة؛ وأماكن في الصفوف المدمجة؛ ومعايير تتحدى ما لديهم من قدرات وترتكز على المنهج العام، نحن نأمل أن يفهم قراؤنا هذا، نعم، نعني الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة أيضًا. وللأسف، نجد أننا عندما نقدم اقتراحات متعددة في موضوع ما، يصبح المعلمون أميل إلى ترك بعض الأفكار التي قد تفيد طلابهم إذا تضمنت الاقتراحات بعض الإستراتيجيات التي قد لا يمكن تطبيقها. مثلًا، كنا نتحدث إلى معلمة تحت التدريب عن الكيفية التي يمكنها بها أن توائم أسلوب قراءة المعلمة بصوت مرتفع teacher read aloud وشاركناها عددًا من الأفكار من استخدام الكتب المعدلة أو السماح للطلاب بالقراءة مع المعلمة إلى السماح لهم بمعالجة أشياء أو عرائس puppets أثناء قراءة القصة. وعندما لاحظنا هذه المعلمة تحت التدريب في حجرة الدراسة، لم يكن «شس» Chase، صبي ذو إعاقات شديدة، ضمن المشتركين في القراءة بصوت مرتفع. وعندما سألناها عن قرارها هذا، أجابت بتعجب، «أوه، هو لا يتحدث، أو يستخدم الكتب بأسلوب مناسب، لذلك لا يستطيع القيام بمعظم الأشياء التي اقترحتيها. ظننت أنك لم تعنِ في حديثك «شيس» Chase.

تحققنا من أننا قد نكون قد أضفنا إلى هذا الاضطراب بكتابتنا لكتاب يحاول أن

يتصدى لاحتياجات جمهور يتمايز أفراده الواحد عن الآخر إلى حد بعيد. وفي هذا الصدد، نحن نقدم بلا شك العديد من الأفكار والاقتراحات التي تتطابق مع احتياجات بعض الطلاب أكثر مما تتطابق مع غيرهم. فمثلًا، تتطابق بعض مواءماتنا أحسن مع الطلاب الذين لديهم بعض الكلام أو ذوي قدرة على التواصل يمكن الاعتماد عليها. ولكننا لم نختر تضمين هذه المادة؛ لأننا كنا نعتقد أن هؤلاء هم الطلاب الوحيدون القادرون على التعلم. لكن أردنا أن نقدم أكبر عدد ممكن من الاقتراحات للوفاء باحتياجات أكبر عدد ممكن من المتعلمين. وهذا الفصل محاولة لمخاطبة هؤلاء منكم الذين يشعرون أنهم لم يتعرفوا على طلابهم بالقدر الكافي في الصفحات السابقة.

تعليم القراءة والكتابة للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة: الرد على أسئلة عامة

في هذا العصر، عصر التعليم الشامل لكل الأطفال على اختلاف إمكاناتهم الذهنية والجسدية، وفي ظل التشريع الأمريكي الذي أقر بحق كل طفل في التعليم العام NCLB (No Child Left Behind) ومعايير مرتفعة، يصبح من الواضح أن كل المتعلمين يستحقون فرصة تعليم للقراءة والكتابة عند مستوى يتحدى إمكاناتهم. لكننا نجد أنه ما زالت هناك أسئلة تُوجه عندما نتحدث عن الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة. وبعد التصدي للعديد من هذه التساؤلات، نظن أن بعض قرائنا قد يحتاجون إلى معلومات أكثر لمساعدتهم على التفكير والحديث عن كيفية تصميم خبرات لتعليم القراءة والكتابة لهؤلاء المتعلمين. ولهذا السبب، فقد أنشأنا استجابات لبعض الأسئلة التي تصل إلى أسماعنا والمرتبطة بهؤلاء الطلاب وتعلم القراءة والكتابة.

كيف يمكننا تدريسه أن يقرأ؟ لا يستطيع حتى الإمساك بالقلم.

كثير من الأطفال ذوي التوحد يُنظر إليهم على أنهم غير قادرين على التعلم إما لأنهم لا يمكنهم استخدام المواد بالطرق المتعارف عليها (مثلًا، قد لا يستطيع الطالب القبض على القلم أو قلب صفحة الكتاب) أو أنهم لا يستطيعون التواصل بأسلوب فعّال. كمجموعة، الطلاب من ذوي طيف التوحد ليسوا الوحيدين ممن

يُشك في قدراتهم (أو يُهملوا). كما أشار «كروسلي» Crossley، هناك تاريخ طويل لاستخلاص استنتاجات عن التفكير قائمة على تقييم القدرة على الكلام والتواصل والمنظور المعياري:

اكتشف مجتمع القرن الثامن عشر أن خطأ قد ارتكب عن جماعة من الناس كانوا يتصرفون مثل الأغبياء. هؤلاء الناس لم يكونوا أبدًا عاجزين ذهنيًا، بل كانت مشكلتهم حسية؛ كانوا صمًّا. اكتُشفت الطبيعة الحقيقية لعجزهم وأُنشئ نظامًا تعليميًّا يكون أساسه لغة الإشارة. (١٩٩٧م، ص. ٢٧٤).

والجماعات الأخرى الذين تأثروا سلبيًّا بتوقعات الآخرين المنخفضة هم هؤلاء من ذوي الإعاقات الجسمية و/ أو العجز الحسي، وهؤلاء المصنفون بالضعف العقلي. عندما لا يستطيع الناس التواصل بأسلوب فعال، أو يتحركوا بأسلوب غير عادي، أو عندما يبدر منهم سلوكًا يصعب شرحه على الناس الآخرين (مثلًا، صراخ دون سبب ظاهر)، غالبًا ما نفترض أنهم عاجزين أو ليسوا قادرين، وأنهم أقل من الآخرين (دونيلان وليري Donnellan & Leary، ١٩٩٥).

«جوليا تافالارو» Julia Tavalaro، التي أفاقت من غيبوبة لتجد نفسها مشلولة وغير قادرة على التواصل، تشرح هذا التحيز بوضوح. عندما أرادت استخدام عينيها لتتواصل، لم يلاحظ أي ممن حولها محاولاتها لعدة سنوات. وتصف «تفالارو» خبرة الانفصال عن عالم خبراتك المألوفة وكونك يُنظر إليك باعتبارك غير قادر، هذا لا يمكن تحمله. وهي تحكي، مثلًا، عن خبراتها القاسية والمهينة الخاصة بالمناقشة العلنية لأمور العناية بها أمامها، وأن القائمين برعايتها كانوا يتعاملون مع جسدها باعتباره شيء كثير ممن كانوا قائمين برعايتها تجاهلوا إنسانيتها:

جلباب أبيض يأتي قريبًا مني، يرفعني، يضحك إلى جلباب أبيض آخر الذي يصدر منها صوتًا من بين أسنانها وتقول، «ذات الجسد الهامد (vegetable) تحتاج أن تغير ملابسها» وأتحقق فجأة من تلك المعرفة المخيفة أنني أنا المرأة الناضجة على وشك الشعور كما لو كنت طفلة. (Tavalaro & Tayson، ١٩٩٧م، ص. ٢٢).

وأثناء هذه الأحداث، تبادل العاملون حولها ملاحظات مهينة عن «تافالارو» وحتى كانوا يتبادلون تخميناتهم عما تبقى لها من أيام في الحياة.

وبعد عدة سنوات لاحظ أحد المعالجين استعادة «كافالارو» لقدرات تواصلها وكرامتها وتحكمها في حياتها. هذه القصة مهما كانت مؤثرة وصادمة ولكنها ليست نادرة. كثير من الناس من ذوي الإعاقات الشديدة يستردون قدراتهم على التواصل بواسطة الأدوات المعززة والبديلة ويعرضون قدرات لم تكن تخطر ببال من حولهم في حياتهم. وربما أشهر مثال هي «هيلين كيلر» Helen Keller، لكن كان هناك أمثلة عديدة أخرى (بكلن Biklen، ٢٠٠٥م؛ بلاكمان Blackman، ١٩٩٩م؛ براون Brown، ١٩٨٩م؛ كروسلي Crossley، ١٩٩٧م؛ دونيلان وليري Donnellan & Leary، ١٩٩٥م؛ سيلين Sellin، ١٩٩٥م).

ماذا يعني كل هذا بالنسبة لتعلم القراءة والكتابة وللناس ذوي الإعاقات الشديدة؟ يعني، ولو جزئيًّا، أنه عندما يكون لدى ذوي التوحد مشكلات حادة في الحركة والتواصل والتعلم يصبح من الصعب عليهم جدًّا أن يظهروا ما يعرفونه. وهذا يعني أنه إذا ظهر لنا أن الطلاب ليس لديهم مهارت في القراءة والكتابة لا ننتظرهم حتى يعرضوها قبل أن نوفر لهم تعلمها. وبدلًا من هذا، يجب أن ندرّسهم «كما لو» كان الطلاب قادرين على أن يفهمونا (وهو موضوع سنناقشه فيما بعد في هذا الفصل) ونواصل لاستكشاف طرق للوصول إليهم والتواصل معهم ومساندتهم.

لكن معدل ذكائه ١٦. لماذا نركز على تدريسه القراءة والكتابة؟

منذ سنوات قليلة مضت، ساد لدى بعض المؤلفين دعوى بأن معظم الطلاب من ذوي التوحد «ضعاف عقول». وبمضي الوقت (ومع تطور التقنية وطرق التدريس)، قلت هذه النسبة، وتُرك الأمر للباحثين والممارسين الفنيين وعائلات الطلاب أنفسهم ليتساءلوا عن العلاقة المفترضة بين التوحد والمعرفة (بكلن Biklen، ٢٠٠٥ م؛ دونيلان وليري Donnellan & Leary، ١٩٩٥م إدلسن Edelson، ٢٠٠٦م؛ والس Wallis، ٢٠٠٦م)، ويرى كثير من الباحثين الآن هذه

الأعراض التي أتت بتشخيص الضعف العقلي (مثل، تحريك اليد في الهواء والإخفاق في الاستجابة إلى التلميحات وإخراج الكلام من الفم) باعتبارها أعراض للتوحد وليست مؤشرات للصعوبات المعرفية. وكما تقرر «كلوديا والس» Claudia Wallis، قد تغير الكثير من تفكيرنا عن التوحد:

كثير من الأعراض القديمة للتوحد ـــ الاهتزاز وخبط الرأس المتعمد والتكرار المستمر للعبارات ـــ يبدو أنها ميكانيكيات لتعزيز التحمل وليست سلوكيات تحت تأثير الجهاز العصبي. والأعراض الأخرى ـــ الافتقار إلى العاطفة والقدرة على الحب ـــ يمكن الآن تجاهلها إلى حد كبير باعتبارها لا تفسر العجز في التواصل. نفس الشيء يمكن أن ينطبق على ما يُفترض من نسبة عالية للضعف العقلي.(٢٠٠٦م، ص. ٤٤).

وقد رأينا هذه النظرية الخاصة بالدرجات المنخفضة على اختبار الذكاء باعتبارها نتيجة تواصل غير كفء تم اختباره عندما يتعرف الطلاب على أصواتهم للمرة الأولى. في هذه المناسبات، غالبًا ما نرى أنه كلما تحسن دعمنا وكلما ازداد التوافق بين المتعلم ونظامه أو أداته الجديدة التي يستخدمها، كلما ازدادت درجاته على اختبار الذكاء! وتصور «سو روبين» Sue Rubin، موضوع وكاتبة الفيلم التسجيلي الذي كان مرشحًا لنيل جائزة الأوسكار التوحد عالم Autism Is a World،كيف أن المعرفة «فجأة» تنمو مع التواصل (ورتزبرج Wurtzburg، ٢٠٠٤م). اعتقد من حولها أن «روبين» Rubin كانت متخلفة عقليًّا حتى بلغت الثالثة عشرة من عمرها، عندما بدأت تتواصل من خلال تسهيلات للتواصل (الطباعة المدعمة). وبعد تمكنها من التواصل، كانت درجاتها على اختبار الذكاء ١٣١، أعلى من المتوسط. وقد أكدت فكرة أن «مشكلاتها» المبكرة كانت مرتبطة بالتعبير وليس بالفكر.

كشخص ذي توحد لدي قدرة محدودة على الكلام وافتقار إلى التحكم الحركي الذي يتحكم في حركات جسدي. عندما كنت بالمدرسة الناس ذوو التوحد مثلي كانوا عادة يوضعون في مدارس منفصلة أو فصول خاصة نهارية مع الطلاب الآخرين ذوي الصعوبات [و] لم يكن يُسمح لهم تعلم المواد الأكاديمية. بسبب

الطريقة التي نتحرك بها وافتقادنا للقدرة على الكلام كنا من المفترض أن نكون متخلفين. لكن كل هذا تغير عندما تمكنت من الطباعة دون مساندة.. (روبين Rubin et al.، ٢٠٠١م، ص. ٤١٩)

كان لدى «روبين» كل أعراض التوحد الكلاسيكية. كانت تهز نفسها وتحرك يديها في الهواء أمام وجهها وهي تنظر إليها. وأحيانًا، تصدر أصواتًا غير متكاملة. وتقول أن جسمها غالبًا ما كان من الصعب عليها التحكم فيه، وفي الحقيقة، أخذت منها عدة سنوات لكي تستطيع أن تتحكم في حركتها لدرجة أنها لم تكن تستطيع الطباعة على أداة تواصلها دون مساندة جسدية. ولهذه الأسباب، الناس الذين لا يعرفونها ولا يألفون أساليب تواصلها غالبًا ما يعتقدون أنها هي جسمها. بمعنى آخر، هم يفهمون كل ما يميز التوحد باعتبارها علامات على انخفاض القدرة المعرفية، ولكن كما تشير «روبين»، «وجودها في حد ذاته» يتحدى هذه المعتقدات: «عندما يراني الناس فإنهم مجبرون أن يعترفوا أن افتراضاتهم عن التخلف العقلي مخطئة» (٢٠٠١م، ص. ٤١٩).

من الواضح أنه بالنسبة لطلاب كثيرين مثل «روبين»، لا يوجد الاختبار الذي يمكن أن يقيس ما يعرفون وما يستطيعون القيام به؛ معظم الأدوات التي تستخدم في التقييم تقيس أعراض التوحد مثلما أو أكثر من قدرات هؤلاء الطلاب. وبالإضافة إلى الأدوات المستخدمة في هذه الأنواع من التقييم وكونها لا تفي بالغرض، كثير من جوانب عملية التقييم نفسها تجعل التقييم الدقيق صعبًا أو حتى مستحيلًا، وكما ذكرنا في الفصل الرابع، هناك العديد من العقبات أمام التقييم الدقيق للطلاب ذوي التوحد، بما في ذلك مشكلات اللغة. فالاختبارات التي تعتمد على فهم اللغة، مثلًا، متحيزة ضد الطلاب ذوي التوحد بسبب التوجيهات اللفظية المطولة دائمًا ما تتحدى هؤلاء الطلاب. حتى المهام التي تتطلب الأداء وليس الاستجابات اللفظية غالبًا ما تعتمد على مهارات اللغة الاستقبالية لفهم التوجيهات.

وبالإضافة إلى ذلك، كثير من الأطفال والراشدين من ذوي التوحد لا يمكنهم

المشاركة إذا ما طلبت منهم بسبب مشكلات الحركة والفروق الحسية أو صعوبات أخرى. وليس من غير الشائع أن يحصل الطالب ذو الإعاقات الشديدة على درجة منخفضة على مقياس ما؛ لأنه ليس لديه القدرة على الإشارة بدقة (لكنه استطاع أن يشير). بمعنى آخر، قد يُسأل الطالب أن يشير إلى قرد وهو يعرف حقيقة أي صورة تمثل القرد لكنه يشير إلى زرافة. هذا النوع من مشكلات التخطيط الحركي كتب عنه الكثير من الباحثين مع ذوي التوحد (دونيلان وليري Donnellan & Leary، ١٩٩٥م؛ ليري وهل Leary & Hill، ١٩٩٦م؛ ماركس وشيفن Marcus& Shevin؛ ١٩٩٧م؛ روبين وآخرين .Rubin et al، ٢٠٠١م).

ما علاقة معامل الذكاء بتعليم القراءة والكتابة؟. إن معرفة كيف فُهِم الذكاء وكيف قِيس يساعدنا في فهم كيف أن الكثير من الطلاب حتى الآن استبعدوا من التعليم الأكاديمي وحُرموا من خبرات تعلم القراءة والكتابة. غالبًا ما تُحدد درجات الذكاء أين يتلقى الطفل تعليمه أو تعليمها، ومدى شدة هذا التعليم ودقته والمواد المستخدمة فيه وما إذا كان الطالب سيتلقى تعليمًا أكاديميًا؛ لذا نحن نناشد قراءنا أن يقفوا من مفهوم معامل الذكاء موقف المتشكك، ليس فقط في علاقته بالطلاب ذوي التوحد ولكن أيضًا لكل المتعلمين (جولد Gould، ١٩٨١م)، وأن يتجه التدريس نحو نواحي القوة وقدرات الطالب أو الطالبة لا نحو محددات مدرَكة.

يبدو أنه بطيء جداً، أنا لا أعرف أين أبداً.

عندما لا يكون لدينا طريقة للاقتراب مما ما يعرفه طلابنا، علينا أن نخمّن، وفي أغلب الأحيان تكون تخميناتنا عن طلابنا مفتقرة إلى السخاء، والتفكير المتباعد أو الإبداع والاستبطان، فبدلًا من افتراض، مثلًا، أن الطالب المفتقد إلى القدرة على الكلام قد عبّر عن كل شيء يعرفه أو تعرفه، علينا أن نفترض أن الطالب يعرف أكثر مما يستطيع أن يرينا؛ لذلك علينا أن نضع قراراتنا عن الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة على أساس ما تسميه «آن دونيلان» Ann Donnellan، العالمة المشهورة في التوحد والتربية الخاصة، «أقل الفروض خطورة». وفقًا «للدونيلان» Donnellan،

يجب أن يتم تصميم الخبرات باعتقاد أن الشخص ذا الإعاقة هو «شخص، يستحق نفس الاعتبار والاهتمام الذي يُعطىَ للشخص الذي ليس به إعاقة» (دونيلان وليري Donnellan &Leary، ١٩٩٥م، ص. ٩٨) مبدأ أقل الافتراضات خطورة يُلزمنا بأن نأخذ في الاعتبار، «ماذا لو علمنا فيما بعد أن الشخص أكثر قدرة مما كنا نتخيل... ما المنهج أو التدريس الذي كنا قد أردنا تقديمه له؟» هذا المبدأ حاسم أثناء هذا الوقت عندما تكون معرفتنا محدودة عن التوحد والإعاقات الشديدة. لذلك، حتى في الحالات التي لا نعرف ما يفهمه الطالب أو كيف أو إذا ما كان هو أو هي في تواصل معنا، نحن ملزمين أخلاقيًّا أن نوفر له أو لها خبرات متنوعة ومشوقة ومتحدية للقدرات ومرتبطة بالزملاء والمنهج العام لتعلم القراءة والكتابة.

إن المعلم الذي يعمل على هدى من مبدأ أقل الفروض خطورة يجب أن يتساءل دائمًا، «ما الشكل الذي يمكن أن يكون عليه تعليم لهذا الطالب إذا ما نظرت إليه باعتباره متعلمًا للقراءة والكتابة؟» و«ماذا يعني أن يكون الشك في مصلحة الطالب من الناحية التعليمية؟» يجب أن يتوفر لكل الطلاب، بغض النظر عن تسمياتهم، الفرص للتواصل من خلال الدراما والفن والحركة؛ وأن يستكشفوا عددًا من إستراتيجيات وتقنيات تواصل معزِّزة ويتفاعلوا اجتماعيًّا مع الزملاء؛ وأن يروا ويسمعوا ويفحصوا عددًا من الكتب والمواد الأخرى، وفي حالة تعليم القراءة والكتابة، هذا يعني أن كل طالب ذي إعاقات شديدة يجب أن يوضع له خطة تعليمية فردية تحتوي على الأهداف المرتبطة بتعلم القراءة والكتابة وأن يتعلموا جنبًا إلى جنب مع زملائهم المعافين من الإعاقات في صفوف التعليم العام.

تدريس الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة: ممارسات يوصى بها

«تيتو راجارشي موخوبادياي»، Tito Rajarshi Mukhopadhyay كان لا يستطيع الكلام بوضوح وذو مشكلات جسدية وحسية وتواصلية شديدة، جسمه لا يتحرك كما يريده هو أن يتحرك. لا يستطيع أن ينطق بالكلمات للتعبير عن نفسه. بعض من سلوكياته غير عادية ومربكة (مثلًا، يجري حول الحجرة، يهتز بعنف إلى الأمام والخلف) لديه صعوبات في تغيير طبقة صوته وفي التنبؤ والتحكم في إدراكه

وفي التعبير والوقوف والعواطف. لكل هذه الأسباب، يظن كل من يقابله أن لديه صعوبات معرفية شديدة.. إلى أن يلاحظوه يتواصل على لوحة المفاتيح أو يكتب رسائل في مفكرته. ليس فقط يمكن «لموخوبادياي» توصيل أفكاره ومشاعره باستخدام لوحة الحروف أو القلم والورق لكنه أيضًا، في سن صغيرة نسبيًّا، أصبح مؤلف محبوب «متحدث» إلى الجماهير. كتب عددًا من الكتب، ونال اعترافًا قوميًّا لما كتبه من أشعار وسافر حول العالم لتقديم إرشاد للآخرين.

«موخوبادياي» هو إذن شخص غامض يرسل جسمه رسالة، بمعنى، وكلماته ترسل رسالة أخرى. وهو يلمّح إلى هذا التحدي في إحدى قصائده:

الرجال والنساء متحيرون بكل شيء أفعله
ويستخدم الأطباء مصطلحات مختلفة ليصفوني
أنا لا أدري
الأفكار أكبر مما أستطيع التعبير عنه
تُظهر كل حركة تصدر عني كم أنا مكبّل
تحت التدفق المستمر للسعادة
أثر السبب يصبح سبب أثر آخر
أنا لا أدري
أفكر في عهود مضت عندما أغيّر البيئة من حولي
بمساعدة خيالي
يمكنني الذهاب إلى أماكن غير موجودة
وهي مثل الأحلام الجميلة
لكنه عالم مليء بالمستحيلات
السباق نحو المجهول (موخوبادياي Mukhopadhyay، ٢٠٠٠م ص. ٩٩)

أم «موخوبادياي»، «سوما» Soma، دائمًا ما كانت تشعر أنه أقدر مما يبدو عليه. اعتقدت في قدرة ابنها على أن يتواصل وينمو ذهنيًّا، وبذلت مجهودًا ضخمًا في تعليمه ومساندته، وبخاصة في مجال تعلم القراءة والكتابة. كانت هي العامل

الرئيس في نجاح «موخوبادياي» في التواصل المعزز وفي نجاحه كمؤلف وكشخصية عامة.

عندما يعرف الناس قصة «موخوبادياي»، من السهل عليهم الاعتقاد بأن هذا الرجل قد أظهر علامات لقدرته على تعلم القراءة والكتابة في سن مبكرة. والحقيقة أن العكس صحيح. في طفولته أظهر «موخوبادياي» القليل جدًّا من المهارة والقدرة على التواصل أو على تعلم القراءة والكتابة ولم تتابع أمه معه أي تعليم على الإطلاق. لكنه يشرح بالتفصيل في كتابه فيما وراء الصمت Beyond the Silence (٢٠٠٠م)، كيف أن أمه دربته أن يكتب. في البداية أحضرت له قلمًا وورقة وأعطته درسًا بسيطًا:

رسمَت خطًّا. وأظهر الولد ممانعة أن يقبض على القلم. لقد أفزعه أي نشاط جديد. واستمرت قبضته على القلم ضعيفة حتى إن كل مرة تعطيه له أمه يسقط منه... ولكن لم تكن أمه أقل منه عنادًا. ربطت القلم بيده بشريط، حتى لا يستطيع هزه وإسقاطه. وجعلته جالسًا في نفس المكان، حتي رسم الخطوط. وفي نهاية اليوم، كان الولد يرسم ليس فقط خطوطًا أفقية، ولكن خطوطًا رأسية أيضًا. وأُعطي كراسة وما لبث أن ملأها بالخطوط. لكن كان ما زال هناك أكثر من ذلك. احتاج أن يتقدم إلى الأمام احتاج أن يكتب. (٢٠٠٠م، ص. ٣٢)

ويحكي «موخوبادياي» كيف أن الدروس أحبطته هو وأمه. لم ينجح «موخوبادياي» ابتداء فيما قام به من نَسخ، ولكن أمه لم ترد أن تتراجع. وفي النهاية، اقترحت أمه دعمًا جسديًّا من نوع فريد ـــ الإمساك بكتفه. قرر «موخوبادياي» أن هذا أعطاه تمامًا المساعدة التي كان يحتاج إليها: « هذه المرة كان من السهل على الولد أن يكتب، حيث استطاع أن يشعر بيده، يده هو المربوطة بجسده، عند نقطة الكتف، مكان ما كانت أمه تمسكه» (٢٠٠٠م، ص. ٣٢). وهذا الدعم الجسمي الفريد من اليد إلى الكتف هو أحد الأمثلة للمواءمات الشخصية الفعالة التي أنشأتها أم «موخوبادياي» لابنها. وهي أيضًا قد وفرت له موادًا مشوقة وقرأت له قصصًا ممتعة وتوقعت منه أن يحقق توقعاتها عنه في كل لحظة.

قصة «موخوبادياي» فريدة في نوعها، ولكن نشعر أنه من الممكن بل ويجب أن تكون أكثر عمومية. غالبًا ما يوصف هذا الشاب في الإعلام باعتباره معجزة ؛ وقد وُصفت قدراته على أنها غير عادية وحتى ليس لا مثيل لشخص له مثل حاجاته وتحدياته، ونحن نرفض هذه الأوصاف «لموخوبادياي». رغم أننا بالتأكيد معجبون بأعماله، إلا أننا لا نشعر أن قدراته هي بالضرورة فريدة من نوعها. في الحقيقة، أن ما وصفته «سوما» Soma وآخرون (مثل، جامي بيرك Jamie Burke، سو روبين Sue Rubin، ميخائيل وارد Michael Ward، لوسي بلاكمان Lucy Blackman) في صفحات هذا الكتاب، يرينا أن الكثير (إن لم يكن الكل) من الناس ذوي التوحد قادرون على أكثر بكثير مما كان يُظن بهم، بما في ذلك المستويات العليا لتعلم القراءة والكتابة.

في الأمثلة التي شاركناها مع قرائنا في هذا الفصل، المعلمين وأفراد الأسر والناس ذوي التوحد، هذه الأمثلة تصور بأساليب متعددة أن وراء كل تلميذ غير عادي هناك توقعات غير عادية وممارسات للتدريس تتماشى وتتسق معها. ونحو هذا الهدف، نقدم خمس توصيات تضعها نصب عينيك عندما تخطط وتنظم لاكتساب خبرات في تعلم القراءة والكتابة للطلاب من ذوي الإعاقات الشديدة. وهي: ١) تصرف « كما لو»، ٢) كن واعيا بما يفعله الوالدين، ٣) اعتمد على جماعة الصف الدراسي، ٤) إتبع «المهديات الصغيرة»، و٥) ضع التواصل في المقام الأول.

تصرف «كما لو»

عندما يفترض المعلمون أن طلابهم قادرون، وأن الاحتمال الأكبر، أنهم يعرفون أكثر مما يمكنهم إظهاره أو التعبير عنه (حتى وإن لم يكن لديهم دليلًا على صحة هذا الفرض)، نسمي هذا السلوك تصرّف «كما لو كان». وبالنسبة لبعض المتعلمين هذا يعني بذل للمجهود في التدريس حتى عندما لا تكون متأكدًا مما يفهمه الطالب. في مذكراته المؤثرة الجري مع «ووكر» Running with Walker، يحكي «روبرت هج» Robert Hughes عن كيف أنه عندما مشى في شوارع مدينة شيكاغو الأمريكية مع

ابنه أثناء زياراتهم المشتركة بين المنزل والمدرسة للبيئة المحلية، كان يسجل تعليقاته عن هذا الحدث ليدرّس ابنه معالم المدينة التي يسكن فيها: «قد أتحدث إليه ـــ أحيانًا بلا توقف ـــ عن الأشياء التي نراها، وأركز على ما يبدو أنه يطيل النظر إليه وأقول شيئًا عنه، أو أشير إلى أشياء ـــ حركة المرور، السحب، الإعلانات الجليد على البحيرة، هندسة المباني ـــ وأعطي محاضرات صغيرة» (٢٠٠٣م، ص. ١٠٣ – ١٠٤).

من جانبها، اشترت أم «ووكر» Walker له كتابًا مليئًا بصور جميلة لمدينة شيكاغو من الجو. ووفقا لوالديّ «ووكر»، الصبي الذي كان لديه القدر الضئيل من القدرة على التواصل بالطرق المعهودة عبّر عن حبه للكتاب بطرقه الخاصة. كان ابنهما يأخذ الكتاب معه كل ليلة إلى سريره: «يقلب الصفحات، تقع عينيه على شيء يتعرف عليه، يضحك، يضع أصابعه في أذنيه، ويحدق النظر ملء عينيه إلى الصورة» (٢٠٠٣م، ص. ١٠٤). ويشرح والد «ووكر» كيف أن الكتاب قد أعطى «ووكر» راحة ومتعة، ليس هذا فقط، بل علّمه أيضًا شيئًا عن الجغرافيا، الحي الذي يعيش فيه، وأماكن بعض المعالم: «عرف أشكال حديقة لنكلن وشارع متشجان وميناء بلمنت للناظر إليها من الأرض؛ وهذا الكتاب أراه نفس مساحة الأرض من السماء» (٢٠٠٣م، ص. ١٠٤). لقد عرضت هذه الأسرة بدقة ماذا يعني أن تتصرف «كما لو» وكيف أن تعلم القراءة والكتابة قد يُستخدم ليس فقط في منح الطلاب استقلالًا أو دعمًا في حياتهم اليومية بل أيضًا لجعل الحياة نفسها أكثر متعة وثراء.

إن قصة «ووكر» (وما يقوم به والديه) تذكّرنا «براندول» Randall، صبي ذو إعاقات شديدة الذي قضى الكثير من أيامه يرتب الكتب ويعيد ترتيبها في مكتبة صفه الدراسي بالسنة الأولى الابتدائية. وبينما كان «راندول» يلتقط ويتصفح الكتب المختلفة، كانت المعلمة أو مساعدتها في الصف تعلّق على هذه الكتب. فإذا التقط كتاب عن الثعابين المجلجلة ذات الصوت (وهو كتاب مفضل لدى الكثير من الطلاب)، تعطيه معلمته معلومات عن الزواحف، وتحاول أن تقرأ فقرات قصيرة

بينما هو يمسك بإصبعها عليها، أو تسأل طلابًا آخرين أن يقولوا «لراندول» الأجزاء المفضلة إليهم في الكتاب. وإذا جلس «راندول» في مكانه لفترات قليلة، فقد تقرأ له المعلّمة (وأحيانًا زميل له) كتابًا بأكمله حتى إذا لم ينظر إلى الكتاب أو بدا غير ملاحظ للقارئ. والأكثر من ذلك، بينما يلتقط «راندول» أشياء في الصف، أو يمشي في الصالة خارج الصف، أو يفحص بعض المعلقات على الحائط، يظل معلميه في متابعة الحديث معه في اليوم أو الأسبوع الذي يكون موضوع الدرس في الصف. وإذا لمس حائط لونه أصفر، يذكّرونه بمعنى كلمة أصفر في اللغة الأسبانية التي كانت موضوع درس اليوم أو أمس. هؤلاء المعلمون تعاملوا مع «راندول» «كما لو» كان «راندول» قد فهمهم، وكما لو كان نبيهًا، وكما لو كان يتعلم، وكان ميالًا إلى موضوعات متعددة، ويمكنه أن يتعلم من زملائه ويمكنه أن يتعلم عن طريق الأداء، وكان يعرض فهمه فقط بالطرق التي في حيز إمكاناته. وطرق أخرى لتدريس « كما لو» تجدها في جدول (٧-١).

كن على علم بما يفعله الوالدان

ليس من غير الشائع أن يتولى الوالدان تعليم أولادهما ذوي الإعاقات الشديدة، وخاصة إذا تعدت احتياجاتهم حدًّا معينًا، وينصب هذا التعليم أساسًا على القراءة والكتابة بدلًا من معلميهم. وترجع هذه الظاهرة إلى أن المدارس ربما لم تر أن

جدول (٧-١) أفكار للتصرف «كما لو»

تحدث إلى الطلاب حتى ولو لم يستطيعوا التواصل معك، قم بأكثر من توجيه الأسئلة أو إعطاء التوجيهات؛ شارك أفكار، أعط معلومات، اقرأ، اعرض، استعرض، واجعل المتعلم يشعر باحترامك له.
استخدم دائمًا المواد والأنشطة المناسبة لسن الطلاب. في أغلب الأحيان يُعطى الطلاب الأقل كفاءة منهجًا وتدريسًا يناسب الأطفال الصغار (مثل، كروت مرسوم عليها حيوانات المزرعة، أو كتب المستوى الأول الابتدائي). إذا لم يُظهر الطالب الأكبر سنًّا قدرة علي تعلم القراءة والكتابة، أو امتنع عن استخدام الكتب المبدئية أو أنشطة سن ما قبل المدرسة. استخدم بدلًا من ذلك المجلات أو الكتب بالصورة وكلمات قليلة. أو الكتب الفكاهية المناسبة لكل الأعمار.
وفر العديد من الفرص للتدريب على مهارات جديدة. كثيرًا ما يُعطى الطلاب أداة تواصل

أو مواءمات جديدة للمنهج أو إستراتيجية ويُطلب منهم استخدامها دون إعطائهم الفرصة للتدريب عليها. التصرف «كما لو» يعني إعطاء الطلاب الوقت الكافي والمساندة وفرصة التدريب واستعراض كفاءتهم. المبدأ الذي يجب أن يضعه المعلمون نصب أعينهم هو إعطاء الطالب كل الفرص والمزيد من الوقت قبل اعتباره أو اعتبارها غير قادرة.

ابحث عن فرص بديلة لتكامل مهارات القراءة والكتابة، وخاصة للطلاب الأكبر سنًّا الذين قد لا يكون لديهم فرصًا كثيرة لممارسة مهارات القراءة والكتابة خلال اليوم المدرسي في الصفوف المدمجة. مثلًا، فكر في أنشطة نهاية اليوم المدرسي التي تهتم بإتاحة فرص للقراءة والكتابة والتحدث والاستماع. عندما انضم «جرج» Gregg، الطالب ذو التوحد، إلى فريق العاملين بجريدة المدرسة كان دوره عمل مجموعات من نسخ الجريدة وتوصيلها إلى حجرات الدراسة بالمدرسة مع زميل له. وترتب على ذلك نتيجة غير متوقعة وهي أنه بدأ يتجول بعينيه في الجريدة كما يفعل زملاؤه، وهذا شجع زملاءه أن يقرءوا الجريدة له.

بإمكان هؤلاء الطلاب تعلم القراءة والكتابة، أو ربما لدى الآباء بعض المهارات والقدرات إذا كان المتعلم هو الابن أو الابنة. فمثلًا، «سام» Sam، طفل ذو متلازمة داون وتوحد، افترض معلموه أنه لن يستطيع تعلم القراءة، ورغم أنهم شعروا أن «سام» كان يبدي ميلًا للكتب، شعروا أيضًا أنهم قد «حاولوا كل شيء» لدفعه للاشتراك في أنشطة تعلم القراءة والكتابة. كانوا كلما حاولوا أن يبدءوا معه درس، يصر «سام» أن يتصفح كتابه من أوله إلى آخره ويتوقف عشوائيًّا عند بعض الصفحات ليشير إلى كلمات أو يعلق على الرسوم. واستجابة لسلوكه الغريب، صنع المعلمون له شباكًا للقراءة عبارة عن مربع أو فجوة صغيرة على ورق مقوى. ثم سألوا «سام» أن يحرك هذا الشباك أثناء قراءته حتى يمكنه أن يركز على كل كلمة. بالإضافة إلى فشل هذه الممارسة فى زيادة أدائه في القراءة، سببت له قدرًا كبيرًا من القلق حتى إنه رفض القراءة أثناء اليوم المدرسي.

وعندما سَأل معلمو «سام» أمه لتساعدهم، حققوا تقدمًا للمرة الأولى منذ بداية العام الدراسي. بدأت بتجميع صناديق مواد وكتب عن موضوعه المفضل، الوطاويط. وعندما لم تنجح أم «سام» في جعله يفحص قطعة بقطعة من هذه المواد، سمحت له باستكشاف عددًا من الكتب مرة واحدة. وقد بدت هذه العملية غريبة ولا تشبه درسًا في القراءة؛ لأنها جعلته يغطي منضدة المطبخ بالصور والإعلانات.

وصناديق أقراص الفيديو وأوراق مطبوعة من الشبكة العنكبوتية وصور لاصقة وكلمات لاصقة بمغناطيس. وتنقل بسرعة من كتاب إلى آخر.

وقامت أم «سام» بتدريسه بأن حددت كلمات معينة في المواد المطبوعة وكانت تشير إلى هذه الكلمات بينما هو يواصل تصفح هذه الأوراق والكتب. وهي أيضًا قرأت بصوت مرتفع من بعض الكتب بينما كان هو يعمل مستقلًا. وأخيرًا، أنشأت كراسة ومعلقات عن الوطاويط ووضعتها في أماكن يمكن رؤيتها بالمنزل (وعلى الثلاجة وفي الحمام وعلى الحائط) لكي تعطيه أكبر عدد ممكن من الفرص ليرى ويراجع المحتوى. وأخيرًا، وجدت أن ابنها يستطيع إجابة عدد من الأسئلة عن الموضوع باستخدام صور لاصقة بالمغناطيس بدلًا من الكلمات المنطوقة؛ واستطاع قراءة فقرة بطلاقة؛ وبمساعدة منها ومن أخته، استطاع تمثيل منظر من كتاب مصور Stellaluna (كانون Canon، ١٩٩٣م)، عن وطواط طفل مفقود.

ماذا يمكننا تعلمه من أم «سام» وتدريسها للقراءة؟ كثير من المعلمين قد يقرءون هذا السيناريو ثم يلقون بأيديهم إلى أعلى في الهواء، ويقولون: «هذا عظيم للمنزل، ولكن ليس لدى الوقت أو الطاقة لعمل كل ذلك في صفي!» ليس من الضروري إعادة إجراء كل ما يقدم في البيئة المنزلية من دعم، ولكن نسأل أنفسنا ما الأجزاء التي يمكن تبنيها وتطبيقها في حجرة الدراسة أو البيئة المدرسية؟ فمثلًا، هل يمكن أن نوفر لـ«سام»، ولو جزئيًا، منهجًا يقوم على مجال ميوله؟ هل يمكن لمعلميه أن يوفروا له منهجًا أقل التصاق بالمنهج العام وتدرجه وأكثر مرونة بينما هو ينميّ مهارات جديدة في القراءة والكتابة؟ هل ملاحظة «سام» ستعطينا المعلومات الضرورية لتدريسه بفعالية؟ هل يمكننا أن نسأل «سام» كيف يتعلم ونُدخل هذه الأفكار في برنامجه؟ وأخيرًا، هل يمكن لأم «سام» القيام بدور مستشارة غير رسمية لعملنا معه فقد نأخذ منها أحسن ما اكتشفته في المنزل ونبني عليه في حجرة الدراسة بالمدرسة؟

وما نرمي إليه هو أننا يجب أن نتعلم من والديّ الطالب؛ لأنهما ـــ مدفوعين بالضرورة والعاطفة والحب ـــ غالبًا ما يصرون بينما لا يفعل ذلك المعلمون. يعمل

الوالدين من فهم أكثر حميمية للطالب وقد يكونون أكثر دافعية لمحاولة العديد من الأساليب المختلفة لجعل طفلهم يتعلم. والأكثر من ذلك، غالبًا ما يكون الوالدان شغوفين جدًّا لمشاركة ما يعرفوه مع المتخصصين. لذلك فإن التشاور مع هؤلاء الآباء وفر للمعلمين مساعدة إضافية في التدريس والمنهج والمساندة، ويؤدي إلى إثراء العلاقة التعاونية بين البيت والمدرسة. انظر جدول (٧-٢) لأفكار إضافية عن الإلمام بممارسة الوالدين.

عوّل على جماعة الصف الدراسي

إذا وصلت في قراءة هذا الكتاب إلى هنا، ليس سرًّا أن نعتقد بأن الصف الدراسي بالتعليم العام هو أحسن بيئة تعليمية للطلاب ذوي التوحد. في الحقيقة، نعتقد أن التعليم الشامل أو المدمج قد يكون أكثر المكونات أهمية للبرنامج التربوي للطلاب من ذوي الإعاقات الشديدة. ومن بين العناصر الأساسية للصف المدمج هو التفاعل بين الزملاء أو الأقران، والدعم ونمذجة السلوك الجيد. فكر في مثال «روبيكا» Rebecca، وكانت طالبة ذات توحد بالسنة الخامسة الابتدائية «لا تستطيع الكلام بداية» لكن اعتبرها المتخصصون الذين قيّموها «قابلة لتعلم القراءة والكتابة» (كليور وبكلن Kliewer & Biklen، ٢٠٠١م). مُصرّين على احتواء تلميذتهم الجديدة في حياة الصف، سأل المعلمون طلاب الصف التفكير معًا في طرق لاحتواء «روبيكا» معهم خلال اليوم المدرسي. فكرت بعض البنات في استخدام مذكرات أو رسائل موجزة (نفس النوع الذي يدفع به الطلاب إلى بعضهم البعض أثناء الدرس ليتحدثوا). ويتذكر أحد المعلمين أن الطلاب بدءوا يرسلون هذه الرسائل الموجزة إلى «روبيكا»، ويفتحوها

جدول (٧-٢) أفكار لدراسة ممارسة الوالدين

لاحِظ الطلاب في المنزل لترى كل الطرق التي بها يتواصلون ويتحدثون ويتفاعلون مع المواد ويستعرضون قدرات مرتبطة بتعلم القراءة والكتابة وميول ومهارات. وسجل ما يذكرك بكيفية تشجيع ودعم أفراد الأسرة للطفل أثناء أدائهم للمهام المختلفة.
ادع عائلات للمجيء إلى المدرسة ولاحظ طفلهم. وإذا لم يشعر الطالب بالراحة لرؤية الوالدين أو أحدهما في المدرسة، يمكنك أخذ فيديو لدرس أو جزء من درس. ادع الآباء إلى

إعطاء اقتراحاتهم أو ملاحظاتهم التي قد تزيد من فرص تواصل الطالب أو تقربه من تعلم القراءة والكتابة أو التفاعل مع زملائه.

اسأل العائلة عن مواد قد تكون مشجعة للمتعلم ذي الإعاقات الشديدة بما في ذلك ما يفضله من كتب وقوائم لأصناف الأطعمة للمطاعم التي يزورها من حين لآخر ألبومات للصور وكروت أو خطابات من الأقارب. طالب كنا ندرسه كان يحب كتابًا من الكتب السنوية للمدرسة وحمله معه لمدة أربع سنوات. اقترحت أمه استخدام هذا الكتاب لاستثارة حب القراءة لديه ومساعدته على التفاعل مع زملائه في نفس الوقت.

اعملوا سويًا لتدريس مهارات جديدة. مثلًا، إذا قرر الفريق تحويل جدول دراسي بالصور إلى كلمات وعبارات، يمكن للمعلمين والآباء العمل سويًا في إنشاء نظام لتدريس وتعزيز هذا التحول.

استخدم الصور الفوتوغرافية للعائلة لإنشاء كتب لا يمكن للطلاب مقاومتها، كثير من المتعلمين يحبون أن يروا صورهم، وبخاصة إذا أظهرتهم أثناء فترات استمتاعهم، وتفاعلهم مع من يحبونهم والمحببين إليهم. ابدأ بأخذ بعض الصور للأنشطة التي يحبها الطالب. ثم زودها بعبارات (باستخدام نصوص متكررة للقراء المبتدئين).

ثم يقرءوها لها. ومع الوقت، لاحظ المعلمون كم سارت «روبيكا» مسرورة عندما كانت هذه الرسائل تُقرأ لها. وأحيانًا ما كانت هذه الرسائل تحتوي على أسئلة مثل، «هل تحبين جيمز James؟ نعم؟ لا؟» ويسأل الطلاب «روبيكا» أن تجيب. وبعد أن بدأت «روبيكا» تومئ برأسها استجابة إلى بعض الأسئلة، أنشأ فريق التدريس لائحة نعم / لا وأنشئوا مجموعة من خبرات تعلم القراءة حول هذا النظام، خبرات الدفع بالرسائل. وكما أشار «كليور وبكلن» Kliewer & Biklen، هذا النوع من النمو الأكاديمي لا يمكن حدوثه دون أن يتوفر لـ«روبيكا» أولًا فرصة التواجد في صف للتعليم العام:

خلال مسيرة لسنة دراسية واحدة، انتقلت «روبيكا» من كونها تُدرك أو يُنظر إليها على أنها غير قادرة على التعامل مع رموز اللغة إلى التفاعل على المستوى الرمزي مع زملائها. بدلًا من تقديم الدليل على الكفاءة الرمزية قبل تطوير العلاقات، [المعلم] قلب هذه المعادلة التقليدية رأسًا على عقب. الدخول في التفاعل أرسى الأرضية التي عليها تم التعرف على تعلم الرمز. بهذا المعنى، الانخراط الاجتماعي في

مواقف محددة النوع والمكان سبق مظاهر الكفاءة الذهنية والتعريف الأكثر تجريدًا لـ«روبيكا» باعتبارها كائنًا بشريًا يمكنه التفكير والمشاركة واجتذاب الآخرين إليه. (٢٠٠١م، ص. ٦).

وكما يعرض معلمو «روبيكا»، تعليم الطلاب في بيئة التعليم العام لا يمثل في الحقيقة دمجًا ما لم توجد الأهداف التي يسعى التدريس إلى تحقيقها والمنهج المناسب والتدريس المتمايز وفقًا للاحتياجات الفردية وما يتبع ذلك من دعم. وقد أدى الأقران في هذا الموقف إلى تفعيل التدريس.

ونفس هذه الظاهرة الخاصة بمساندة الجماعة يسلّط عليها الضوء في دراسة قام بها «سوننمير وجورجنسن وماكشيهان» Sonnenmeier, Gorgensen, and McSheehan. انخرط هؤلاء المؤلفون في دراسة حالة استغرقت عدة سنوات لـ«جي» Jay، طفل عمره عشر سنوات ذو توحد، والذي كان قبل بدء الدراسة يُنظر إليه على أنه عند المستوى الأكاديمي من ١٨ إلى ٢٤ شهرًا (٢٠٠٥م، ص. ١٠٣) وأشار اختبار فهم اللغة المسموعة ـ ٣ (كارو- ولفورك -Carrow Woolfork، ١٩٩٩م) إلى أن لغة «جي» الاستقبالية تحت الفئة المئوية الأولى بالمقارنة إلى من في سنه. واحتوت التدخلات القائمة على الدراسة على دعمه بتواصل معزز وتقنية ومواءمات للمنهج وإستراتيجيات للتدريس وفي قدرته على التعبير عن معرفته بمنهج التعليم العام. وهذه القفزات ساهم فيها، ولو جزئيًا، التزام الفريق بفهم «جي» Jay وفهم دمجه باعتباره إضافة مفيدة إلى الصف، وبخاصة كفرصة لتدريس الطلاب الآخرين عن التقنية والتعبير وعن الجماعة.

وكان استخدام أسلوب «الإغراق Immersion» عنصرًا من عناصر عملية الدمج لما ينتجه «جي» Jay من أصوات باستخدام أداة تواصله المساعدة أو VOCA (وهي ببساطة وسيلة تواصل مُعززة «تتكلم»). وقد أُعطي كل الطلاب نفس مجموعة الرموز التي احتوتها أداة التواصل VOCA، حتى يمكنهم هم أيضًا أن يتواصلوا عن طريق الإشارة إلى رموز التواصل، فنظام التواصل الخاص بـ«جي» Jay كان في كل مكان:

تم تشجيع كل الطلاب لاستخدام لوحات تواصلهم أثناء المناقشات في الصف، وأنشطة الكتابة، وأثناء شرح المعلم للدروس. واستخدم معلم الصف نسخة مكبَرة من لائحة المفردات الأساسية أثناء تدريسه الموجه لكل الطلاب. واستخدم الفريق أداة التواصل VOCA و/ أو ورقة فوقها لتوفير نموذج للطلاب، أو لإعادة ما قيل وتوضيح ما قاله «جي» أثناء الأنشطة. وقد خلق أسلوب الإغراق هذا ثقافة في الصف من التواصل الثري لـ«جي». (٢٠٠٥م، ص. ١١٠).

أنواع المدعمات التي استخدمت في صف «جي» تنطوي على إمكانية الاستخدام مع العديد من المتعلمين الآخرين، وليس فقط «جي». في هذا الصف، أُعتبرت المواءمات والطرق المختلفة للتواصل والمواد التربوية المتعددة الأنواع باعتبارها جزءًا ضروريًّا للصف المدمج وكأداة تعلم لكل طالب. وقد صُممت هذه المواءمات، وخاصة المواد المتصلة بالتقنية، ليس فقط لمساندة النمو الأكاديمي «جي»، ولكن لربطه اجتماعيًّا بزملائه وبخبرات حجرة الدراسة. لذلك، في هذا المثال، كما في مثال «روبيكا» Rebecca، لم يكن الزملاء فقط عنصرًا أساسيًّا في مكتسبات الطالب الاجتماعية والتواصلية والأكاديمية ولكن أيضًا كانوا مستفيدين من الخبرة التي مروا بها. فقد استفادوا من تعلم مهارات جديدة ومن الشعور بالرضا والإنجاز لمساعدة زميل ذي صعوبات.

بالطبع، الزملاء جزء مهم في الخبرة التربوية لأي طفل، وجماعة الصف المنفتحة والمستجيبة لهذا النوع من المساعدة هي أهم، لهؤلاء الذين يحتاجون الآخرين لكي يفهموا نصًّا وللذين يتعلمون لمجرد ملاحظة الكفاءة في الآخرين. لكن إحدى أهم الطرق التي يستحث بها الزملاء تعلم القراءة والكتابة تقريبًا مهملة في التراث الذي نُشر عن هذا الموضوع: فكرة أن وجود الزملاء يعطي الطلاب خبرات أكثر تعددًا وثراء، وبذا ينطلق تواصلهم ونموهم الاجتماعي وبالطبع، نمو تعلمهم للقراءة والكتابة.

وقد استعرض «إين مارتن» Ian Martin، شاب ذو توحد، إلى أي مدى يمكن أن يدفع زملاء الصف عندما بدأ استخدام التواصل المطبوع (typed) للتفاعل أثناء

سنواته الأولى في المدرسة الابتدائية. ورغم أنه انتهز الفرص ليُري الجميع كم كان نبيهًا، كان أكثر اهتمامًا بمشاركة زملائه والتعلم منهم والتفاعل معهم؛ ولذا لم يحتاج إلا إلى القليل من التشجيع لممارسة تعلم القراءة والكتابة عندما ارتبطت هذه التمارين بكتابة القصص والخطابات للأصدقاء. ويصور الخطاب الذي كتبه لزملاء صفه أثناء الأسبوع الأول للسنة الدراسية هذا التفاعل بين أهداف تعلم القراءة والكتابة والأهداف الاجتماعية والتواصلية:

DEATR KIDS

IHAD AMN AMAZINBNG SUMMER. I ASTARTED TTAKING A NEW MREDICINE AND I AM GWWETTING WELL. I XCAN DSO ALL SOERTS OF THINHGS I COUKLDNT DO BEIORE, LOIKE I WENT TO HORNBECK HOMWESTHEAD AND I WPORE A COSTUME AND I ASCTED KLIKE A SREGULAR KID. AND EDDIE SSOPENT THRE NIGHT AND IAM EATHING ATT THE YTABLE WITH MY FA, MILY. I CVAN PLAY MORE TOO. PKLEASE P;LAY WITH ME LOTS.BUT RTHE MOST EZXCVITING THUING IS MNY PET SNAKE. I NSAMED HIM JOHNNYO. ISNT BTHAT A GREAT MNME? IGOT HIM ON AHIKE WITH MY DAD SAND SISTER. IAM SO HAPPUY TO BE BACK QAND IGREATLY HOPE YTO BE YOOUR FRIEND.

IAN (Martin, 1994, p. 270)

زملائي الأعزاء

قضيت صيفًا ممتعًا. بدأت في تناول دواء جديد وأنا أتماثل للشفاء. أنا أستطيع أن أعمل كل الأشياء التي لم أكن أستطيع عملها .... أنا سعيد لعودتي وأتمنى أن أكون صديقًا لكم.

والأكثر تأثيرًا من هذه الكلمات التي طبعها «إين» وقرأتها أمه لطلاب صفه هو وصف كيف كان رد فعل الطلاب عندما سمعوا هذا الخطاب. صفقوا لكلمات صديقهم رغم أنه لم يستطع الوقوف أمامهم في مقدمة الحضور ولم يستطع قراءة

الخطاب بنفسه ولا حتى أن يستجيب لتهليلاتهم. بدلًا من ذلك، كعادته غالبًا، «جلس على الأرض بكتاب بين رجليه... ووجهه نحو الصفحات مشغولًا بتقليبها من جانب إلى الجانب الآخر» (ص. ٢٧٠). وقد رأى الزملاء الذين صاحبوه في الدراسة لمدة طويلة والذين فهموا احتياجاته وأحواله المختلفة، رأوا ذلك ليس كعدم رغبة في صحبتهم ولكن ببساطة «كأسلوب إين». قبلت جماعة الصف وفهمت أسلوب «إين» في التفاعل وفي الاستجابة واستفادت من ذلك حيث أظهر «إين» لزملاء صفه أنه يوجد الكثير من الطرق للتواصل والتفاعل وأساليب للإفصاح عن الميل ولانتباه والصداقة. انظر جدول (٧-٣) للمزيد من الأفكار عن مزايا جماعة الصف.

جدول (٧-٣) أفكار للتركيز والاعتماد على جماعة الصف

اجعل الطلاب يقرءوا لبعضهم. واجعل الطلاب الذين يحتاجون إلى تدريب الطلاقة يقرءوا للذين لا يستطيعون القراءة بصوت مرتفع. للطلاب في السنوات العليا، انتهز فرص لتشجيع القراءة بطرق طبيعية. مثلًا، معلم الدراما في المدرسة الثانوية قد يجعل الطلاب يقرءون الواحد للآخر في أزواج ثم يغيرون الأزواج عدة مرات وبذا يمكنهم تدريب أدائهم مرات متكررة (والطالب ذو الإعاقات الشديدة يمكنه أن يستمع إلى عمل الزملاء بينما من الممكن سؤاله أن يستجيب أو ينقد باستخدام لائحة نعم / لا أو لائحة مصورة).

اسأل الطلاب للمساعدة في تصميم مواءمات ووسائل دعم لزملائهم ذوي الصعوبات.

فكر في كل الطرق التي يتصل بها الطلاب الواحد بالآخر من خلال تعلم القراءة والكتابة. أوجد فرصًا مستمرة للطلاب لمشاركة المعلومات، والمسامرة والاتصال عن طريق القراءة والكتابة والكلام والاستماع. مثلًا، اجعل الطلاب يشاركوا في نكتة اليوم، واصل خطاب الصف للأخبار يوميًا لنهاية السنة الدراسية.

اجعل الطالب مهتمًا بكل جوانب الحياة بالصف (مثلًا، مشاركة الأسرار، «طالب الأسبوع» الخروج في زيارات ميدانية). قيّم كل الأبنية التنظيمية وجوانب الروتين بالمدرسة، وخاصة تلك التي قد يكون لها علاقة بتعلم القراءة والكتابة، وفكر في كيف يمكنك زيادة مشاركة الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة. صمم وكيل مدرسة ومعلم تربية خاصة سابق في مدرسة ثانوية لائحة مصورة لكل طلاب السنة التاسعة لكي تستطيع «إميكو» Emiko، أن تصوت لزملائها في الصف في مسبقة تصميم الكتاب المدرسي.

اتبع المهديات الصغيرة

إحدى الإستراتيجيات التي يستخدمها بعض المعلمين والعائلات هي أن تتبع ما نسميه «المهديات الصغيرة» (شاندلر-ألكوت وكلوث Chandler-Olcott & Kluth، ٢٠٠٦م). اتباع المهديات الصغيرة يعني أن يبحث المعلمون عن دليل على القدرة والنمو أو الفهم وأن يسيروا في تدريسهم بدوافع هذه الشكوك. مثلًا، المعلم الذي يتبع مهدية صغيرة عندما يلاحظ أن طالبًا دائمًا ما يضع أقراص الفيديو في صناديقها الصحيحة وهو «لا يستطيع القراءة». أو عندما يلاحظ المعلم أن طالبًا دائمًا ما يجري إلى السبورة كلما أعلن عن مهام يحتاج إليها الصف. المعلمون الذين يروا ويبنوا على المهديات الصغيرة هم المنفتحون على فكرة أن الطلاب أكثر قدرة مما يفترضه عنهم من حولهم.

في خبرتنا الشخصية، رأينا أن العائلات مهرة في هذا الشأن وهو اتباع المهديات الصغيرة. فهم يخوضون في معلومات متناثرة أو حتى متباينة للعثور على مناسبات وفرص للانشغال بتعلم القراءة والكتابة، ويحتفلون بأصغر المؤشرات إلى التقدم، وينشئون مواءمات حساسة كلما اقتضى الأمر. ومثال لهذا الإصرار الوالدي يأتي من «لوسي بلاكمان» Lucy Blackman، مراهقة أسترالية ذات توحد:

[أمي] كانت لا تزال غير متأكدة ما إذا كنت أستطيع قراءة رواية طويلة وأتذكرها. إلى اليوم كنت أصرخ كل مرة كانت تحاول فيها أن تُجلسني دون حراك بينما هي تقلب الصفحات، وعندما التقطت كتابًا قرأت ما كان على الصفحة الأولى أمامي، ثم بعد ذلك انطلقت. (١٩٩٩م، ص. ١٢١).

مقتنعة أن ابنتها كان لديها الرغبة والقدرة على الاستمرار في قراءة كتاب لكن صعوباتها الحسية منعتها من فعل ذلك، وضعتها أمها في حجرها وجلست في ركن على الأريكة ووضعت كتابًا على حجرهما، وحركت يد «لوسي» لمساعدتها متابعة المطبوع. ووصفت «لوسي» بعد ذلك الاكتشاف لهذا الوضع، والذي أدى بها إلى أن تصبح قارئة للروايات الطويلة، كالآتي «كان مبهجًا لي لأني كنت دائمًا أشعر أنني أكثر كفاءة بكثير عندما أُحتضن» (١٩٩٩م، ص. ١٢١).

لاحظنا أن الوالدين مثل أم «لوسي» الموفقين في تدريس أطفالهم ذوي التوحد أن يقرءوا ويكتبوا غالبًا ما يأتون إلى هذه المهمة دون توقع أنهم سيفرضون تعليمًا جديدًا على الطالب أو «الطالبة». ولكن هؤلاء المربين يتبعون ما يدلهم إليه الطالب نفسه، ملاحظين لأسلوب تعلمهم وغالبًا لسلوكهم غير المألوف، ويعملون مع احتياجات الفرد ونواحي قوته، ويستمدون مهديات من المتعلم بينما يتقدم «الدرس».

وتقدم «هيثر روز» Heather Ruiz، التي كانت زميلة «لبولا» في مشروع لدمج ذوي التوحد في التعليم العام، مثالًا آخر للمهديات الصغيرة. استمرت «بولا» في مقابلة «هيثر» لمدة سنتين ، ولذلك أتيحت لها الفرصة أن ترى هذه المعلمة الصغيرة في السن تحقق قفزات مع «لوز» Luz، امرأة شابه ذات صعوبات حادة ولم تكن تستطيع الكلام. وبدأت رحلة تعلم القراءة والكتابة عندما بدأت «هيثر» تلاحظ أنه كلما تكون جالسة إلى مكتبها تعمل على الكمبيوتر المحمول الخاص بها (لابتوب)، كانت «لوز» تتمشى حول مكان عمل المعلمة. وأكثر ما تعمل أنها تمشي في دوائر حول مكتب «هيثر». ولو أنها في أوقات أخرى قد تتحرش بمعلمتها وتأتي قريبًا منا، وبين الحين والآخر تحاول وضع وجهها قريبًا من الكمبيوتر (أحيانًا كانت تقترب جدًّا حتى إن أنفها كان يلمس الشاشة). لمدة سنوات، شاعت عنها سمعة دورانها حول مكتب المعلمة بنفس الطريقة، ولكن الآخرين رأوا ذلك على أنه إشارة لرغبتها في انتباه المعلمة. أثار هذا «الدوران» حول المكتب حب استطلاع «هيثر»، المعلمة الجديدة، وبدأت تفكر إذا ما كانت «لوز» تحاول أن تقرأ أو على الأقل تقلد «هيثر». وتابعت هذه المهدية الصغيرة « small cue» وبدأت في طباعة رسائل لـ«لوز» مثل، «أهلا لوز، هل تقرئي هذا؟» ورغم أنه لم يبد على «لوز» Luz أي رد فعل، بدت في مرات أخرى أنها تبتسم أو تستجيب إلى النص. قالت «هيثر»: إنه بعد عدة أسابيع لهذا الحوار التعاوني على الكمبيوتر، طبعت «لوز» Luz، « I LOVE YOUR NEW SHIRT - أحب قميصك الجديد» ثم قهقهت «لوز» ونظرت إلى الأرض ثم شدت أكمامها بقوة.

أعطى رد فعل «لوز» للرسالة المطبوعة دليلًا لا مثيل له على إمكانية تعلمها للقراءة والكتابة. وبدأت «هيثر» قراءة جرائد ومجلات لتلميذتها (والتي لم يكن

لديها سابقًا أي أهداف مرتبطة بتعلم القراءة والكتابة). وبدأت أيضًا مشاركتها في كتابة جورنال (تسجيل الأحداث اليومية في كراسة خاصة) وأخذ هذا التدريب شكل حديث المعلمة إلى تلميذتها عن موضوعات مختلفة ثم كتابة هذه المحادثات على الورق. ثم بدأت تدفع إليها برسائل مختصرة «قفي» و«خذي القلم» ولم تستجيب «لوز» لهذه الرسائل بالذات لكن عندما كتبت «هيثر»، «هل ستحضري مشروب لدان Dan؟» نظرت «لوز» إلى أعلى، حركت أصابعها في الهواء، وأصدرت ضوضاء خافتة، وانتصبت واقفة من كرسيها، وسارت إلى مكتب «هيثر»، أمسكت بمشروب بعلبة كرتون، ووضعته عند أقدام زميلها في الصف. وتقرر «هيثر» أنها صاحت بصوت مرتفع عند هذه اللحظة و(تغير كل شيء في توقعاتها) تجاه تلميذتها.

هذا مثال لمعلمة استجابة لمهدية صغيرة وانتهت بشباك كبير تطل منه على قدرة تلميذتها. للكثير من طلابنا من ذوي الإعاقات الشديدة، تأتي المهديات الصغيرة أولًا، ثم يجب أن يكون المعلمون على استعداد لتلقي المفاجأة السارة عن قدرات طلابهم وأن يكونوا مستعدين للتعامل مع أصغر مؤشرات القدرة، والميل والمهارة. انظر جدول (٧-٤) للمزيد من الأفكار عن متابعة المهديات الصغيرة.

جدول (٧-٤) أفكار لمتابعة «المهديات الصغيرة»

صوّر الطلاب بالفيديو لمدة مطوّلة من الوقت (ساعة أو أكثر) أثناء درس تعلم القراءة والكتابة أو حتى أثناء فترة حرة. شاهد الفيلم لترى كيف يستعرض الطلاب مهارات وقدرات تعلم القراءة والكتابة بطرق غير واضحة (مثل، «التجريب» بقلم وورقة، أو ناظرين إلى عمل الطلاب الآخرين).
أعط الطالب موادًا متعددة الأشكال لاستكشافها، أنشطة للاشتراك فيها، وبيئات للتعلم فيها ومنها. اكتب ملاحظاتك عن عادات الطالب أو الطالبة، عن سلوكياتهم، أو تغير استجاباتهم.
عندما تحقق نجاحًا بعد متابعة المهديات الصغيرة مع طالب أو طالبة وتقيم تدريسك على هذه المهديات، سجل الخطوات التي أخذتها. قد تكو هذه العملية مفيدة جدًّا في فهم كيف ومتى وتحت أية ظروف يتعلم هذا الطالب.
قم بمحادثة عن «المهدية الصغيرة» مع العائلة وزميل أو زميلين. اسأل المشاركين لمشاركة ملاحظاتهم عن المتعلم والطرق الخفية التي أظهر بها ميلًا أو نموًّا أو فهمًا.

بطرق متعددة، وجود التواصل يتوازى مع وجود الحياة المثقفة، وليس بالضرورة أن تكون الواحدة مرتبطة بالأخرى، ولكن من الصعب العمل على التواصل دون العمل على تعلم القراءة والكتابة، ومن الصعب أن ندعم نمو تعلم القراءة والكتابة دون العمل في الوقت نفسه على إتاحة الفرصة للطلاب لسماع أصواتهم. إذا لم يكن لدى الطالب طريق يمكن الاعتماد عليها للتواصل، سيحتاج الفريق التربوي إلى أن يجرب بإستراتيجيات ونظم ومواد أو معدات التي يمكن أن تكون فعالة، وإذا كان لدى الطالب أسلوب فعال للتواصل، فعلى الفريق التربوي التركيز على بناء مهارات التواصل وعلى توفير الفرص للطالب للمشاركة في الصف والتعامل مع المنهج والتفاعل الاجتماعي باستخدام هذه المهارات والكفاءات. إن دعم تواصل الطالب من الأمور المهمة، إذا أراد مدرس الصف المدمج تطوير منهج وتدريس أحسن، وأن يجد طرقًا أكثر فعالية وحساسية لدعم سلوكه، وأن يتزود بالمعلومات عن احتياجاته الاجتماعية، أو يوفر دعامات أقوى لتعلم القراءة والكتابة، فهو يحتاج إلى أن يصل إلى صوت الطالب.

من الطرق التي تساعد الطلاب في أن ينموّا مهارات وقدرات تعلم القراءة والكتابة هي أن تفكر في دورك كشريك في التواصل. غالبًا ما نضع أنفسنا في دور تدريس مهارات التواصل دون الأخذ في الاعتبار ما لدى الطلاب من مهارات وكيف نكون أكثر حساسية وفعالية من جانبنا في المعادلة. بمعنى آخر، يجب أن نأخذ في الاعتبار الكيفية التي نتواصل بها نحن قبل أن يمكننا أن نتوقع من الطلاب أن يحسنوا مهاراتهم.كثير جدًّا من المعلمين يتوقعوا أن يبادئ الطلاب بالتواصل دون أن يقدموا أنفسهم نماذج لهذا التواصل. قد يشعر بعض المعلمين بعدم الراحة أو يكون غير متأكد من كيفية تفاعله مع الطالب الذي لا يتكلم أو الذي يتواصل بطريقة غير مألوفة له أو لها. هذا مفهوم، لكن الشعور بعدم الراحة ليس عذرًا لعدم تعلم طرق جديدة للوجود مع طلابنا ذوي الاختلافات التواصلية.

إحدى أهم الطرق لجعل الطالب يشعر بأنه جزء من الجماعة في حجرة الدراسة

هي أن نتواصل معه أو معها وأن تتوقع أن يتواصل الطالب معك. وقد أكد «جلنجهام» Gillingham أهمية تبني هذه القيم:

عندما أكون مع شخص ذي توحد، أتواصل معهم وأتوقع تمامًا أنهم يتواصلون معي. الحقيقة أنهم لا يستجيبون بنفس الطرقة المحددة التي أتوجه إليهم بها، لا يعني أني لا أفهمهم. عندما أدخل منزل وأقول «هللو» لشخص ذي توحد، ليس من الضروري أن يجيبوا «هللو» لكي أشعر أنهم يستجيبون. سواء جاءوا إليّ أو انسحبوا إلى حجرة أخرى، فهذا يدل على شيء ما. قرأت الازدياد في السلوك المتكرر على أنه إشارة إلى أنهم مسرورون لرؤيتي، وأقول لهم لفظيًّا: إنني أشعر بالسعادة لرؤيتهم مسرورين. وأسير معهم إذا أخذوا بيدي ليروني شيئًا ما. إذا تحدثوا بصوت مشوش، أثني على ما بذلوه من مجهود وأعترف صراحة أني لم أفهم ما يحاولون قوله. وبينما أقضي وقتًا معهم، أكون مدركًا باستمرار لما يفعلوه وكيفية استجابتهم لي. (٢٠٠٠م، ص. ١١١ – ١١٢).

هذه المعتقدات والسلوكيات تعيد الثقة إلى العلاقات وتتيح الفرصة للمعلمين والطلاب أن يعرفوا بعضهم. ويواصل «جلنجهام» Gillingham كلامه، «إن التركيز على قبول الشيء كما هو، بدلًا من محاولة إصلاح ما يبدو خطأ، يؤدي إلى تواصل أفضل» (٢٠٠٠م، ص. ١١٢).

عندما تتواصل مع الطلاب وتتوقع تواصل، قد يكن من المفيد التفكير في ماهية الفروض التي قد تكون لدى المعلم عن تلميذه أو تلميذته. ويقول «شيفن وكالينا» Shevin & Kalina (١٩٩٧م): إن في دورهم كقنوات تواصل، دائمًا ما يبدءون «بقيم تفترض وجود الشيء المرغوب فيه»، ويتصرفون على هذا الأساس حتى يحصلوا على معلومات محددة تثبت العكس. فروضهم الشخصية عن الأشخاص ذوي الاختلافات التواصلية هي كالآتي:

- أنهم أذكياء جدًّا.
- لديهم ميل عميق إلى إقامة علاقات مع الآخرين (ومن الممكن معي أيضًا).
- عندهم قصص يحبون أن يحكوها، إذا ما توفرت الظروف المناسبة.

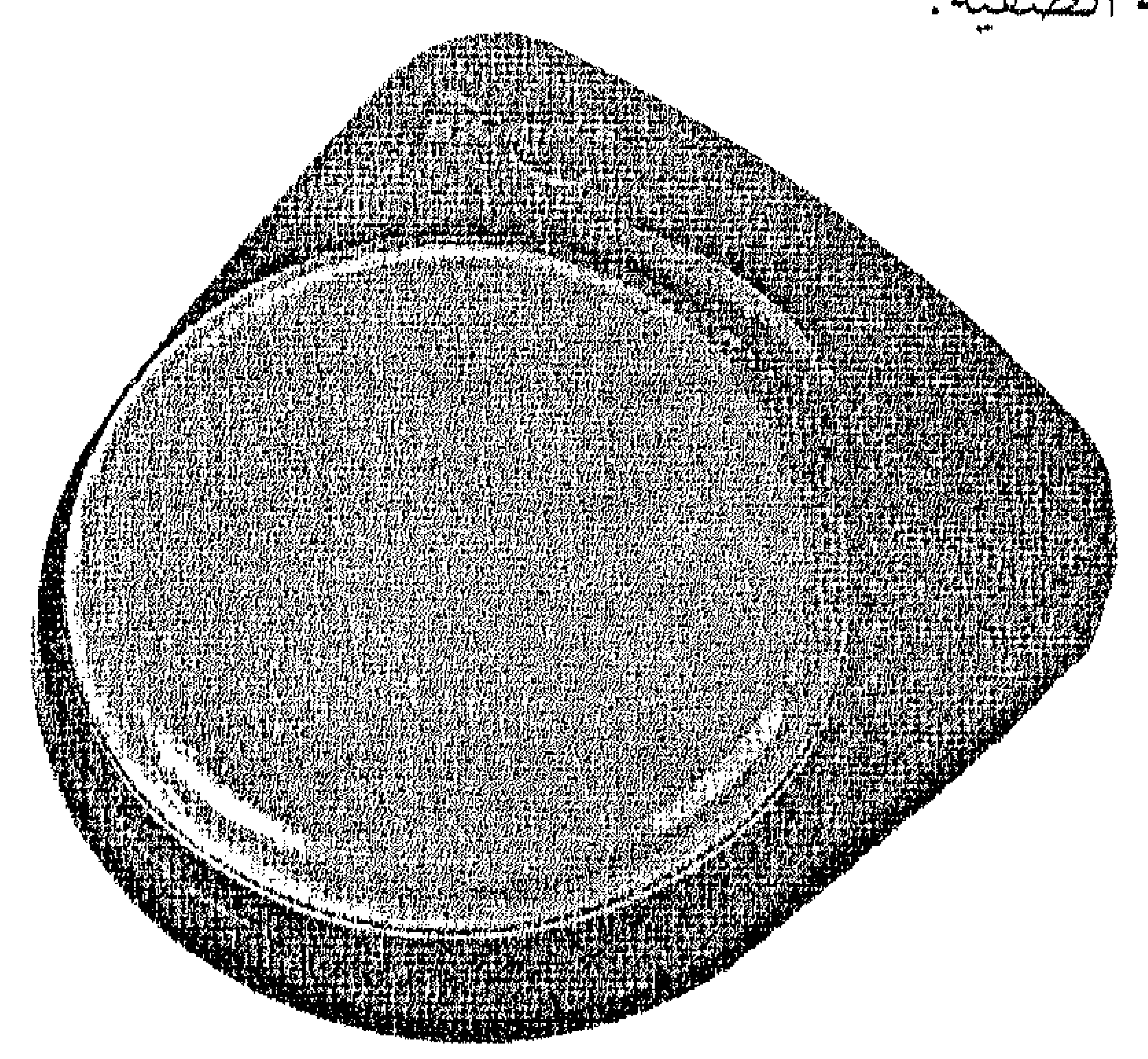
- صورة الذات عندهم إيجابية ويتمنون أن يعرضوها كجزء من تواصلهم..
- بغض النظر عن المظهر، هم يعيرونني انتباهًا عندما أتفاعل معهم.

بينما سيرغب كل معلم أن يكون له قيَمِه أو قيمها أو فرضه وفروضها الخاصة، تلك القيم المقدَمة هنا من الممكن أن تستحث تصرفات إيجابية. مثلًا، المعلم أو المعلمة التي تعتقد أن تلميذها وتلميذته ذكية سوف تُبدع في إتاحة فرص لاشتراك هذا الطالب في الدروس وسيستجيب لهذا المتعلم في اللحظات التي يُظهر فيها الميل إلى موضوع أو فكرة.

وطريقة أخرى يمكن بها للمعلمين مساندة وتدريس التواصل هي أن تعطي للطالب ذي التوحد الوقت للتفاعل، والمشاركة والتواصل مع المعلم والزملاء خلال اليوم المدرسي. في بعض الصفوف، تسيطر مجموعة من الطلاب على المحادثات في مجموعة صغيرة أو مناقشات طلاب الصف ككل. ورغم أنه من المهم لهؤلاء الطلاب المفوهين أو محبي الكلام أن يكون لهم صوت في حجرة الدراسة، من المهم أيضًا للطلاب الآخرين ـــ بما في ذلك الخجولين والمتميزين بالهدوء، والطلاب المستخدمين للغة التدريس كلغة ثانية، والطلاب ذوي الإعاقات ـــ أن تتاح لهم الفرص لمشاركة وتحدي الأفكار وفي توجيه الأسئلة والإجابة عنها وفي تبادل الأفكار. وللتأكد من أن كل الطلاب لديهم الفرصة للتواصل، يحتاج المعلمون إلى أن يكون هناك أبنية تنظيمية وأنشطة تسمح بالتفاعل.

فمثلًا، في صف من صفوف مدرسة إعدادية، سأل معلم الدراسات الاجتماعية الطلاب سؤالًا مفتوح النهاية في بداية نهاية أحد الدروس. وفي الصباح سأل الطلاب أن يكتبوا عن شيء ما قد تعلموه في اليوم السابق في رحلتهم الميدانية الخاصة بزيارة متحف للفنون، وبعد لحظات قليلة من «وقت التفكير»، كان من المتوقع أن يعطي الطلاب إجابة في خمس كلمات أو أقل عندما يشير المعلم إلى كل طالب ويسأله أو يسألها أن تجيب. وتراوحت الاستجابات بين «كان بيكاسو نحاتا» إلى «الرقص فن» إلى «الأولاد يمكنهم أن يكونوا فنانين». وُضعت هذه البنية التنظيمية ابتداء لطالب، «ولتر» Walter، لأن معلميه

لاحظـوا أنه كان أكثر اهتمامًا وميلًا إلى استخدام أداة تواصله المعززة عندما تُستخدم في سياق الأنشطة الصفية.



شكل (٧-١)

لهذا السبب، بذل معلمو «ولتر» الأربعة المزيد من الجهد لتوفير فرصٍ أكثر للتفاعل بين الطلاب في صفوفهم، وسمح معلمه للرياضيات للطلاب بالحديث مع بعضهم في أوقات معينة من اليوم. وبعد إعطاء محاضرات مختصرة من ١٥ إلى ٢٠ دقيقة، تسأل الطلاب أن يلتفت كل منهم إلى زميل بجواره ويجيب عن سؤال معين أو يعيد شرح مفهوم كانت المعلمة قد درسته من قبل. مثلًا، بعد إعطاء محاضرة قصيرة عن الكسور العشرية، سألت الطلاب مناقشة كيف استخدموا الكسور العشرية في حياتهم.

لكل هذين التمرينين، أُعطي «ولتر» وقتا لإعداد استجابة مسبقة إما مع شريك أو مع أحد المعلمين. وبُرمجت الاستجابة إما في جهاز التواصل BIGmake switch، وهو جهاز كبير يمكن برمجته برسالة لمدة ٢٠ ثانية (انظر شكل ٧-١) أو كانت الرسالة مكتوبة على كروت شارك زملاء الصف في تبادلها ومشاركتها. وغالبًا ما يجيب «ولتر» عن أسئلة ويسأل الآخرين. مثلًا، قد يختار إجابة من مجموعة كروت ويعطيها لزملاء لقراءتها ومناقشتها ومتابعتها وذلك بضرب أداة تواصله لكي تقول»، «ما السؤال الذي لديك عن التعامل مع الكسور العشرية؟».

في كل هذه الأمثلة، من الواضح أن دعم التواصل لا يمكن فصله عن دعم نمو تعلم القراءة والكتابة. ومساعدة الطلاب تعلم نظامًا تواصليًا إشاريًا يُعلم الطالب أيضًا كلمات جديدة. وتدريس الطالب التهجئة على لوحة الحروف يقوي معرفته بالحروف، ومن الممكن أيضًا العلاقة بين الحرف والصوت. ومشاركة الطلاب في خبرات عطلة نهاية الأسبوع يساعدهم في تعلم بناء القصص ويدفعهم إلى مشاركة ما لديهم من خبرات. للمزيد من الأفكار عن الاهتمام بالتواصل ومساندته انظر جدول (٧-٥).

أفكار ختامية

فكر في طالب ذي إعاقة شديدة تعرفه. قد يكون هو الذي يرفرف بأصابعه أمام وجهه أو الذي يرقص بمفرده في ركن ما أو يقضي ساعات محدقًا من الشباك ناظرًا إلى القطارات التي تمر بسرعة. نريد أن نكون واضحين، نعم، نعني هذا المتعلم أيضًا عندما نناشد المعلمين أن يتبنوا توقعات عالية وأن يوفروا خبرات تربوية متنوعة وذات معنى لكل الطلاب في الأوساط التعليمية المدمجة.

جدول (٧-٥) أفكار لمساندة إنماء تواصل الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة.

ضع الطلاب في مواقف يمكنهم فيها أن يستفيدوا من سماع ثرثرة زملائهم ويمكنهم أن يسترقوا السمع ويشاركوا في محادثات ثنائية، ويستفيدوا من عادات وقدرات التواصل للآخرين.
شجع أسلوبًا «للتواصل» للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة. حتى لو كان لدى الطالب نظامًا رسميًا للتواصل، شجعهم لاستخدام إستراتيجيات غير رسمية أيضًا. إذا كان الطالب يستخدم صوَرا ليتواصل، مثلًا، يمكن أيضًا تعليمه الإيماءات والإشارات.
شجع الطلاب على دعم ومساندة أحدهما الآخر، التحدث إلى بعضهم، مشاركة الأفكار مع بعضهم. على التعلم التعاوني واللقاءات الصفية، وتكوين الجماعات الصغيرة. كل هذا يوفر فرصًا لكل الطلاب لممارسة التواصل والمهارات الاجتماعية ويسمح للطلاب ذوي التوحد أن يتفاعلوا ويتحركوا ويشاركوا ويمارسوا مهارات جديدة (مثل، مفردات للغة إشارة جديدة).
أضف كلمات على الجداول الدراسية المصورة ونظم التواصل، غالبًا ما يستخدم الطلاب ذوو الإعاقات الشديدة الصور، والأيقونات أو الرموز دون الحصول على الفرصة لتعلم الكلمات التي تمثلها هذه الصور.

درّس واستخدم التواصل البديل والمعزز مع كل الطلاب. أضف في تدريسك القليل من لغة الإشارة، اجعل الطلاب يرفعوا كروت التواصل (بدلًا من إعطاء إجاباتهم لفظيًّا) في بعض الدروس، واجعل الطلاب جميعهم من حين لآخر يتحدثوا بالكتابة على ورقة مع زميل.

اعرض نموذج لاستخدام وسائل التواصل المعززة والبديلة. استخدم عددًا من الكلمات والعبارات بلغة الإشارة في حديثك (مثلًا، «دعني أحصل على انتباهك»، « قد انتهينا»، «صباح الخير»). تأكد من أن الطلاب المستخدمين للوسائل أو للنظم لديهم الفرص لرؤية الآخرين يستخدمونها. وغالبًا ما يُسأل الطلاب أن يتعاملوا مع نظم تواصلهم دون رؤية الآخرين يستخدموها في السياق.. إذا كان لدى الطفل أداة متعددة المستويات التي تسمح له أو لها بالتعامل مع عدد من الأفكار لإجابة أسئلة املأ الفراغات (مثلًا، كلمة ----------). ستساعد تعلم الطالب بالقدر الكبير عندما يرى المعلم يستخدمها في عرضه في الصف.

في اعتقادنا أن الدراسات عن التوحد في عدة عقود قادمة ستكشف عن قدر ما يعرفه الطلاب ذوو التوحد وقدر ما يمكنهم فهمه وعن محاولاتهم أن يرونا ذلك. لهذا السبب، نأمل أن نكون قد قدمنا تشجيعًا في هذا الفصل لتحاول أو تحاولي شيئًا جديدًا وأن تكون مبدعًا بينما نتوجه نحو مجالات من المنهج والتدريس لم يُكشف عنها بعد. لهذا الهدف، قد يكون من المفيد معرفة ما التزمت به «آن سوليفان» Ann Sullivan وأخذته على نفسها بخصوص تلميذتها ذات الإعاقات الشديدة والمتعددة. رغم أنها كان لديها القليل من التجارب السابقة، لم تتمكن أن تعرف ماذا تتوقعه من تلميذتها، وبالصدفة، كانت ٢١ سنة من العمر، وتقدمت «سوليفان» في عملها مع «هيلين كيلر» بشيئين الاقتناع والتوقعات الفريدة. بالتأكيد بينما ننتظر أن نتعلم أكثر عن الإعاقة الشديدة، وعن التقنية وعن صعوبات التواصل وعن التوحد نفسه، سيستفيد طلابنا جدًّا إذا تبنينا توقعات عالية بينما نستخدم الممارسات التي قد تؤدي إلى أكثر النتائج فيما توعد به. وقد عاشت «سوليفان» ودرّست بهذه الفلسفة:

سأفترض أنها بقدرة الطفل العادي في الاستيعاب والتقليد. سأستخدم كلمات كاملة في الحديث إليها، وأستكمل المعنى بالإيماءات وإشاراتها الوصفية إذا دعت الضرورة، ولكنني سوف لن أحاول أن أجعلها تركز على شيء واحد. سأفعل كل ما في وسعي للترغيب والاستثارة، وأنتظر النتائج. (لاش Lash، ١٩٨٠م، ص. ٥٦).

REFERENCES

Adams, M.J., Foorman, B.R., Lundberg, I., & Beeler, T. (1998). *Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Afflerbach, P., Blachowicz, C., Boyd, C.D., Cheyney, W., Juel, C., Kame'enui, E., et al. (2005). *Scott Foresman Reading Street.* Glenview, IL: Pearson Scott Foresman.

Allen, J. (2002). *On the same page: Shared reading beyond the primary grades.* Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Allen, J., & Gonzalez, K. (1998). *There's room for me here: Literacy workshop in middle school.* Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Allington, R. (2002). *Big Brother and the national reading curriculum: How ideology trumped evidence.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Allington, R., & Johnston, P. (2002). *Reading to learn: Lessons from exemplary fourth-grade classrooms.* New York: Guilford Press.

Alvermann, D., Hinchman, K., Moore, D., Phelps, S., & Waff, D. (1998). *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., rev.). Washington, DC: Author.

Anderson, C. (2000). *How's it going? A practical guide to conferring with student writers.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Anderson, J. (2005). *Mechanically inclined: Building grammar, usage, and style into a writer's workshop.* Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Arnberg, A. (1999). A study of memoir. *Primary Voices, 8*(1), 13–21.

Asperger, H. (1991). Die autistischen psychopathen im kindesalter. In U. Frith (Ed. & Trans.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 37–92). New York: Cambridge University Press. (Original work published in 1944)

Atwell, N. (1998). *In the middle: New understandings about writing, reading, and learning* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Au, K. (2000). A multicultural perspective on policies for improving literacy achievement, equity, and excellence. In M. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 835–851). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. In C. Collins Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 77–95). New York: Guilford Press.

Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination.* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas Press.

Barone, D., Hardman, D., & Taylor, J. (2004). *Reading First in the classroom.* Boston: Allyn & Bacon.

Barron, J., & Barron, S. (1992). *There's a boy in here.* New York: Simon & Schuster.

Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context.* New York: Routledge.

Baumann, J., Jones, L., & Seifert-Kessell, N. (1993). Using think-alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *The Reading Teacher, 47,* 184–193.

Bauer, S. (1996). *Asperger syndrome.* Retrieved July 8, 2007, from http://www.udel.edu/bkirby/asperger/as_thru_years.html

Beck, I., McKeown, M., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction.* New York: Guilford Press.

Bedrosian, J., Lasker, J., Speidel, K., & Politsch, A. (2003). Enhancing the written narrative skills of an AAC student with autism: Evidence-based research issues. *Topics in Language Disorders, 23*(4), 305–324.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Berndle, E. (2001). Choral reading: Miss Berndl's fabulous fours and fantabulous fives. Retrieved July 7, 2007, from http://www.rocksforkids.com/FabFours/choral_reading.html

Biancarosa, G., & Snow, C. (2004). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to the Carnegie Corporation.* Washington, DC: Alliance for Excellence in Education. Retrieved May 26, 2006, from http://www.all4ed.org/publications/ReadingNext/ReadingNext.pdf

Biklen, D. (1990). Communication unbound: Autism and praxis. *Harvard Educational Review, 60*(3), 291–314.

Biklen, D. (with Atfield, R., Bissonette, L., Blackman, L., Burke, J., Frugone, A., Mukhopadhyay, T.R., & Rubin, S.) (2005). *Autism and the myth of the person alone.* New York: New York University Press.

Biklen, D., & Burke, J. (2006). Presuming competence. *Equity & Excellence in Education, 39,* 1–10.

Billmeyer, R., & Barton, M.L. (1998). *Teaching reading in the content areas: If not me, then who?* Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

Bissex, G. (1980). *Gnys at wrk: A child learns to write and read.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bissonnette, L. (2005). Letters ordered through typing produce the story of an artist stranded on the island of autism. In D. Biklen (Ed.), *Autism and the myth of the person alone* (pp. 172–182). New York: New York University Press.

Blachman, B. (2000). Phonological awareness. In M. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 483–502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Blachman, B.A., Ball, E.W., Black, R., & Tangel, D.M. (2000). *Road to the code: A phonological awareness program for young children.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Blachowicz, C., & Fisher, P. (2000). Vocabulary instruction. In M. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 503–523). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Blackburn, J. (1997). *Autism? What is it?* Retrieved on February 15, 2006, from http://www.autistics.org/library/whatis.html

Blackburn, M. (2003). Exploring literacy performances and power dynamics at The Loft: Queer youth reading the world and the word. *Research in the Teaching of English, 37,* 467–490.

Blackman, L. (1999). *Lucy's story: Autism and other adventures.* Brisbane, Australia: Book in Hand.

Blatt, B. (1966). *Christmas in purgatory: A photographic essay on mental retardation.* Boston: Allyn & Bacon.

Boulineau , T., Fore, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 27,* 105–121.
Broderick, A., & Kasa-Hendrickson, C. (2001). "Say just one word at first": The emergence of reliable speech in a student labeled with autism. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 26,* 13–24.
Bromley, K. (1999). Key components of sound writing instruction. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow, S.B. Neuman, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 152–174). New York: Guilford Press.
Bromley, K., Irwin-DeVitis, L., & Modlo, M. (1995). *Graphic organizers: Visual strategies for active learning.* New York: Scholastic.
Brophy, J., & Evertson, C. (1981). *Student characteristics and teaching.* Boston: Addison Wesley.
Broun, L.T. (2004). Teaching students with autism spectrum disorders to read: A visual approach. *Teaching Exceptional Children, 36*(4), 36–40.
Buehl, D. (2001). *Classroom strategies for interactive learning* (2nd ed.). Newark, DE: International Reading Association.
Burke, J. (2002). *"Inside the edge": A journey to using speech through typing* [video]. Syracuse, NY: Facilitated Communication Institute.
Burke, Jamie. (2005). The world as I'd like it to be. In D. Biklen (Ed.), *Autism and the myth of the person alone* (pp. 248–253). New York: New York University Press.
Burke, Jim. (2002). It's all in the cards. *Voices from the Middle, 10*(1), 54–55.
Calkins, L. (1986). *The art of teaching writing.* Portsmouth, NH: Heinemann.
Calkins, L. (1991). *Living between the lines.* Portsmouth, NH: Heinemann.
Callahan, J. (1990). *Don't worry, he won't get far on foot.* New York: Vintage Books.
Carrow-Woolfolk, E. (1999). *Test for Auditory Comprehension of Language* (TACL). Austin, TX: PRO-ED.
Centers for Disease Control and Prevention. (2007). *CDC releases new data on autism spectrum disorders (ASDs) from multiple communities in the United States.* Retrieved June 12, 2007, from http://www.cdc.gov/od/oc/media/pressrel/2007/r070208.htm
Chandler, K. (1996). 'Making it more real': Book groups, make lemonade, and the school nurse. *ALAN Review, 24*(1), 16–19.
Chandler, K., & Gibson, G. (1998). Making reading partners an integral part of the reading-writing curriculum. *Journal of the New England Reading Association, 34*(2), 3–10.
Chandler, K., & The Mapleton Teacher-Research Group. (1999). *Spelling inquiry: How one elementary school caught the mnemonic plague.* Portland, ME: Stenhouse Publishers.
Chandler-Olcott, K. (2003). Seeing all students as literate. In P. Kluth, D. Straut, & D. Biklen (Eds.), *Access to academics for all students: Critical approaches to inclusive curriculum, instruction, and policy* (pp. 69–84). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Chandler-Olcott, K., & Hinchman, K. (2005). *Tutoring adolescent literacy learners: A guide for volunteers.* New York: Guilford Press.
Chandler-Olcott, K., & Kluth, P. (2006, November). *"Mother's voice was the main source of all learning": Parents' role in supporting the literacy development of students with autism.* Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, Los Angeles, CA.
Chandler-Olcott, K., & Mahar, D. (2003). Tech-savviness meets multiliteracies: An exploration of adolescent girls' technology-mediated literacy practices. *Reading Research Quarterly, 38,* 356–385.
Chapman, M. (1995). The sociocognitive construction of written genres: Some findings from an examination of first grade writing. *Research in the Teaching of English, 29,* 164–192.
Chapman, M. (2006). Preschool through elementary writing. In P. Smagorinsky (Ed.), *Research on composition: Multiple perspectives on two decades of change* (pp. 15–47). New York: Teachers College Press.
Clagett, F. (1996). *A measure of our success: From assignment to assessment in English language arts.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Coalition of Essential Schools. (2007). *The CES Common Principles*. Retrieved March 7, 2007, from http://www.essentialschools.org/pub/ces_docs/about/phil/10cps/10cps.html
Colasent, R., & Griffith, P.L. (1998). Autism and literacy: Looking into the classroom with rabbit stories. *The Reading Teacher, 51*, 414–420.
Copeland, S.R., & Keefe, E.B. (2007). *Effective literacy instruction for students with moderate or severe disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
Craviotto, E., Heras, A., & Espindola, J. (1999). Cultures of the fourth-grade bilingual classroom. *Primary Voices, 7*(3), 25–37.
Crossley, R. (1997). *Speechless: Facilitating communication for people without voices*. New York: Dutton.
Cunningham, A., & Shagoury, R. (2005). *Starting with comprehension: Reading strategies for the youngest learners*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
Cunningham, J.W. (2001). The National Reading Panel report. *Reading Research Quarterly, 36*(3), 326–335.
Cunningham, P.M., & Cunningham, J.W. (1992). Making Words: Enhancing the invented spelling-decoding connection. *Reading Teacher, 46*, 106–115.
Dahl, K., & Farnan, N. (1998). *Children's writing: Perspectives from research*. Newark, DE: International Reading Association and National Reading Conference.
Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in the student-centered classroom*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
Daniels, H., & Bizar, M. (2005). *Teaching the best practice way: Methods that matter, K–12*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
Daniels, H., & Zemelman, S. (2005). *Subjects matter: Every teacher's guide to content-area reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn*. San Francisco: Jossey-Bass.
Delano, M.E. (2007). Video modeling interventions for individuals with autism. *Remedial and Special Education, 28*, 33–42.
Deshon, J. (1997). Innocent and not-so-innocent contributions to inequality: Choice, power, and insensitivity in a first-grade writing workshop. *Language Arts, 74*, 12–16.
Dole, J. (2002). Comprehension strategies. In B. Guzzetti (Ed.), *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory, and practice, volume one* (pp. 85–88). Santa Barbara, CA: ABC-Clio.
Dole, J., Duffy, G., Roehler, L., & Pearson, P.D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research, 61*, 239–264.
Donnellan, A., & Leary, M. (1995). *Movement differences and diversity in autism/mental retardation: Appreciating and accommodating people with communication and behavior challenges*. Madison, WI: DRI Press.
Donovan, C., & Smolkin, L. (2006). Children's understanding of genre and writing development. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 131–143). New York: Guilford Press.
Downing, J.E. (with invited contributors). (2005). *Teaching communication skills to students with severe disabilities: Strategies for the K–12 inclusive classroom* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
Duffy, G. (2003). *Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills, and strategies*. New York: Guilford Press.
Dynamic Measurement Group. (2006). Position paper on use of DIBELS for diverse learners. Retrieved February 15, 2007, from http://www.dibels.org/papers/Appropriateness_2006-11-22.pdf
Eastham, M. (1992). *Silent words: Forever friends*. Ottawa, Ontario: Oliver Pate.
Eckert, T.L., Lovett, B.J., Rosenthal, B.D., Jiao, J., Ricci, L.J., & Truckenmiller, A.J. (2006). Class-wide instructional feedback: Improving children's academic skill development. In S.V. Randall (Ed.), *Learning disabilities: New research* (pp. 271–285). Hauppauge, NY: Nova Sciences.
Edelson, M.G. (2006). Are the majority of children with autism mentally retarded? A sys-

tematic evaluation of the data. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21*, 66–83.
Edwards, E., Heron, A., & Francis, M. (2000, May). *Toward an ideological definition of literacy: How critical pedagogy shaped the literacy development of a fifth-grade social studies class*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
Ekwall, H., & Shanker, J. (2000). *Ekwall-Shanker reading inventory* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
Erickson, K., & Koppenhaver, D. (1995). Developing a literacy program for children with severe disabilities. *The Reading Teacher, 48*, 676–687.
Erickson, K., & Koppenhaver, D. (2007). *Children with disabilities: Reading and writing the Four-Blocks® way*. Greensboro, NC: Carson-Dellosa Publishing Company, Inc.
Ernst, K. (1994). *Picturing learning: Artists and writers in the classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Farnan, N., & Dahl, K. (2003). Children's writing: Research and practice. In J. Flood, D. Lapp, J. Squire, & J. Jensen (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (2nd ed.) (pp. 993–1007). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Feldman, R.S., & Theiss, A.J. (1982). The teacher and student as pygmalions: Joint effects of teacher and student expectations. *Journal of Educational Psychology, 74*, 217–223.
Fihe, T. (2000, November). *Speech in an abnormal psychology class*. Paper presented at University of California-Santa Cruz, Santa Cruz, CA.
Finders, M., & Hynds, S. (2003). *Literacy lessons: Teaching and learning with middle school students*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
Fisher, D., & Frey, N. (2001). Access to the core curriculum. *Remedial and Special Education, 22*, 148.
Fisher, D., & Frey, N. (2003). Writing instruction for struggling adolescent readers: A gradual release model. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 46*(5), 396–405.
Fisher, D., & Johnson, C. (2006). Analyzing student work. *Principal Leadership, 7*(2), 37–42.
Fisher, D., Sax, C., & Jorgensen, C. (1998). Philosophical foundations of inclusive, restructuring schools. In C. Jorgensen (Ed.), *Restructuring high schools for all students: Taking inclusion to the next level* (pp. 29–47). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
Fisher, D., Sax, C., & Pumpian, I. (1999). *Inclusive high schools: Learning from contemporary classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
Fling, E. (2000). *Eating an artichoke*. Philadelphia: Jessica Kingsley.
Flood, J., Lapp, D., Flood, S., & Nagel, G. (1992). Am I allowed to group? Using flexible patterns for effective instruction. *The Reading Teacher, 45*(8), 608–616.
Fountas, I., & Pinnell, G.S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Fox, B. (2003). Word recognition. In B. Guzzetti (Ed.), *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory, and practice* (Vol. 2, pp. 678–682). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
Fulwiler, T. (1987). *The journal book*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Gaddy, G.D. (1988). High school order and academic achievement. *American Journal of Education, 96*, 496–518.
Gallagher, K. (2006). *Teaching adolescent writers*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
Gallego, M., & Hollingsworth, S. (2000). *What counts as literacy: Challenging the school standard*. New York: Teachers College Press.
Gatti, G. (with Wisconsin Center for Educational Research). (2005). *Scott Foresman Reading Street benchmark item validation study*. Retrieved February 15, 2007, from http://www.scottforesman.com/reading/readingstreet/pdfs/readingstreetbivs.pdf

Gee, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). London: Falmer.
Geertz, C. (2000). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology.* New York: Basic Books.
Gere, A.R., Christenbury, L., & Sassi, K. (2005). *Writing on demand: Best practices and strategies for success.* Portsmouth, NH: Heinemann.
Gerland, G. (1996). *A real person: Life on the outside.* London: Souvenir Press.
Gerland, G. (1999). *Living with an autistic disability.* Retrieved on February 15, 2006, from http://xoomer.virgilio.it/marpavio/Gunilla_Gerland_Living_with_an_autistic_disability.htm
Giacobbe, M. (1986). Learning to write and writing to learn in the elementary school. In A. Petrosky & D. Bartholomae (Eds.), *The teaching of writing* (pp. 131–147). Chicago: National Society for the Study of Education.
Gillet, J.W., & Temple, C. (2000). *Understanding reading problems: Assessment and instruction* (5th ed.). New York: Longman.
Gillingham, G. (1995). *Autism: Handle with care.* Edmonton, Alberta: Tacit Publishing Inc.
Gillingham, G. (2000). *Autism: A new understanding.* Edmonton, Alberta: Tacit Publishing Inc.
Gilroy, D.E., & Miles, T.R. (1996). *Dyslexia at college* (2nd ed.). New York: Routledge.
Ginsberg, D. (2002). *Raising Blaze: Bringing up an extraordinary son in an ordinary world.* New York: HarperCollins.
Good, R.H., & Kaminski, R.A. (2002). *Dynamic indicators of basic early literacy skills* (6th ed.). Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement. Available: http://dibels.uoregon.edu/
Goodman, Y. (1978). Kidwatching: An alternative to testing. *National Elementary School Principal, 57*, 41–45.
Goodman, Y., Watson, D., & Burke, C. (1987). *Reading miscue inventory.* Katonah, NY: Richard C. Owen.
Gould, S.J. (1981). *The mismeasure of man.* New York: W.W. Norton.
Graff, H.J. (2001). The nineteenth-century origins of our times. In E. Cushman, E. Kintgen, B. Kroll, & M. Rose (Eds.), *Literacy: A critical sourcebook* (pp. 211–233). New York: Bedford/St. Martins.
Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187–207). New York: Guilford Press.
Graham, S., Harris, K., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(2), 74–84.
Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools—A report to the Carnegie Corporation of New York.* Washington, DC: Alliance for Excellent Education. Retrieved June 29, 2007, from http://www.all4ed.org/publications/WritingNext/index.html
Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures and other reports from my life with autism.* New York: Vintage Books.
Grandin, T. (1997). *Genetics and the behavior of domestic animals.* San Diego: Academic Press.
Grandin, T. (1999). *Social problems: Understanding emotions and developing talents.* Center for the Study of Autism. Retrieved March 21, 2007, from http://www.autism.org/temple/social.html
Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work.* Portsmouth, NH: Heinemann.
Gray, C. (1994). *Comic strip conversations.* Arlington, TX: Future Horizons Inc.
Gray, C. (2000). *The new social story book: Illustrated edition.* Arlington, TX: Future Horizons Inc.
Gray, C., & White, A. (2002). *My social stories book.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Gurry, S., & Larkin, S. (2005). Literacy learning of children with developmental disabilities: What do we know? *Currents in Literacy*. Retrieved September 22, 2006, from http://www.lesley.edu/academic_centers/hood/currents/v2n1/gurry_larkin.html

Hall, K. (2001). *Asperger syndrome, the universe and everything*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Hamill, L., & Everington, C. (2002). *Teaching students with moderate to severe disabilities: An applied approach for inclusive environments*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

Harvey, S. (1998). *Nonfiction matters: Reading, writing, and research in grades 3–8*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Harvey, S., & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Hays, H. (1996). *Asperger memories*. Retrieved February 13, 2007, from http://www.inlv.demon.nl/subm-events.html

Hedeen, D.L., & Ayers, B.J. (2002). "You want me to teach him to read?" Fulfilling the intent of IDEA. *Journal of Disability Policy Studies, 13*, 180–189.

Henry, J. (1995). *If not now: Developmental readers in the college classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Hill, B., Johnson, N., & Noe, K.S. (1995). *Literature circles and response*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Hindley, J. (1996). *In the company of children*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Hockenberry, J. (1996). *Moving violations: War zones, wheelchairs, and declarations of independence*. New York: Hyperion.

Holland, O. (2003). *The dragons of autism: Autism as a source of wisdom*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Holliday Willey, L. (1999). *Pretending to be normal*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Hopkins, G., & Bean, T. (1998/1999). Vocabulary learning with the verbal-visual word association strategy in a Native American community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 42*(4), 274–281.

Howlin, P. (1998). *Children with autism and Asperger syndrome: A guide for practitioners and careers*. New York: Wiley.

Hoyt, L. (1999). *Revisit, reflect, retell: Strategies for improving reading comprehension*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Hughes, R. (2003). *Running with Walker: A memoir*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Institute for the Study of the Neurologically Typical (2002, March). Retrieved March 21, 2007, from http://isnt.autistics.org/

Jackson, L. (2002). *Freaks, geeks, and Asperger syndrome: A user guide to adolescence*. London: Jessica Kingsley Publishers.

John-Steiner, V. (1987). *Notebooks of the mind: Explorations of thinking*. New York: HarperCollins.

Johnson, M.D. & Corden, S.H. (2004). *Beyond words: The successful inclusion of a child with autism*. Knoxville, TN: Merry Pace Press.

Jolliffe, T., Lansdowne, R. & Robinson, C. (1992). Autism: A personal account. *Communication, Journal of the National Autistic Society, 26*, 12–19.

Jorgensen, C. (1998). *Restructuring high schools for all students: Taking inclusion to the next level*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Kagan, S. (1993). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.

Karp, S. (2004). NCLB's selective vision of equality: Some gaps count more than others. In D. Meier & G. Wood (Eds.), *Many children left behind: How the No Child Left Behind Act is damaging our children and failing our schools* (pp. 53–65). Boston: Beacon Press.

Kasa-Hendrickson, C. (2005). "There's no way this kid's retarded": Teachers' optimistic constructions of students' ability. *International Journal of Inclusive Education, 9*, 55–69.

Kasa-Hendrickson, C., & Kluth, P. (2005). "We have to start with inclusion and work it out as we go": Successful inclusion for non-verbal students with autism. *Journal of Whole Schooling, 2*, 2–14.

Kephart, B. (1998). *A slant of sun*. New York: W.W. Norton.
Kirby, D., & Liner, T. (with Vinz, R.) (1988). *Inside out: A developmental approach to teaching writing* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
Kist, W. (2002). Finding "new literacy" in action: An interdisciplinary high school Western civilization class. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 45*(5), 368–378.
Kliewer, C. (1998). *Schooling children with Down syndrome*. New York: Teachers College Press.
Kliewer, C., & Biklen, D. (2001). "School's not really a place for reading": A research synthesis of the literate lives of students with severe disabilities. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 26*, 1–12.
Kliewer, C., Biklen, D., & Kasa-Hendrickson, C. (2006). Who may be literate? Disability and resistance to the cultural denial of competence. *American Educational Research Journal, 43*, 163–192.
Kluth, P. (1998). *The impact of facilitated communication on the lives of students with movement differences*. Unpublished manuscript. University of Wisconsin.
Kluth, P. (2003). *"You're going to love this kid!" Teaching students with autism in the inclusive classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
Kluth, P., Biklen, D., English-Sand, P., & Smukler, D. (2007). Going away to school: Stories of families who move to seek inclusion educational experiences for their children with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies, 18*(1), 43–56.
Kluth, P., & Dimon-Borowski, M. (2003). *Strengths & strategies profile*. Retrieved July 9, 2007, from http://www.paulakluth.com
Kluth, P., Straut, D., & Biklen, D. (2003). *Access to academics for all students: Critical approaches to inclusive curriculum, instruction, and policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Knobel, M. (2001). "I'm not a pencil man": How one student challenges our notions of literacy failure in school. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 44*(5), 404–415.
Kokaska, C.J., & Brolin, D.E. (1985). *Career education for handicapped individuals*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
Koppenhaver, D., Coleman, P., Kalman, S., & Yoder, D. (1991). The implications of emergent literacy research for children with developmental disabilities. *American Journal of Speech and Language Pathology, 1*, 38–44.
Koppenhaver, D., & Erickson, K. (2003). Natural emergent literacy supports for preschoolers with autism and severe communication impairments. *Topics in Language Disorders, 23*(4), 283–292.
Koppenhaver, D., Spadorcia, S., & Erickson, K. (1998). How do we provide inclusive early literacy instruction for children with disabilities? In S. Neuman & K. Roskos (Eds.), *Children achieving: Best practices in early literacy* (pp. 77–97). Newark, DE: International Reading Association.
Krebs, A. (2005). Analyzing student work as a professional development activity. *School Science and Mathematics, 105*(8), 402–412.
Labbo, L., Eakle, J., & Montero, K. (2002). Digital Language Experience Approach: Using digital photographs and software as a Language Experience Approach innovation. *Reading Online, 5*(8). Retrieved April 2, 2007, from http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=/electronic/labbo2/index.html
Ladson-Billings, G. (1994). *The dream-keepers: Successful teachers of African-American children*. San Francisco: Jossey-Bass.
Langer, J. (1986). *Children reading and writing: Structures and strategies*. Norwood, NJ: Ablex.
Langer, G., Colton, A., & Goff, L. (2003). *Collaborative analysis of student work: Improving teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Lash, J.P. (1980). *Helen and teacher: The story of Helen Keller and Anne Sullivan Macy*. Boston: Addison Wesley.
Latham, A. (1999). Teacher-student mismatch. *Educational Leadership, 56*(7), 84–86.

Lattimer, H. (2003). *Thinking through genre: Units of study in reading-writing workshops 4–12.* Portland, ME: Stenhouse Publishers.
Lawson, W. (1998). *Life behind glass: A personal account of autism spectrum disorder.* London: Jessica Kingsley Publishers.
Leary, M.R., & Hill, D.A. (1996). *Moving on: Autism and movement disturbance.* Mental Retardation, 34, 39–53.
Lensmire, T. (1994). *When children write: Critical re-visions of the writing workshop.* New York: Teachers College Press.
Lewis, C. (2001). *Literary practices as social acts: Power, status, and cultural norms in the classroom.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
MacArthur, C.A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research.* New York: Guilford Press.
MacIver, D.J. (1991). Enhancing students' motivation to learn by altering assessment, reward, and recognition structures: Year 1 of the incentives for improvement program. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
Mahar, D. (2003). Bringing the outside in: One teacher's ride on the anime highway. *Language Arts, 81*(2), 110–117.
Maifair, L. (1999). (Practically) painless peer editing. *Instructor, 108*(7), 8–10.
Marcus, E., & Shevin, M. (1997). Sorting it out under fire: Our journey. In D. Biklen & D. Cardinal (Eds.), *Contested words, contested science: Unraveling the facilitated communication controversy* (pp. 115–134). New York: Teachers College Press.
Marshall, N., & Hegrenes, J. (1972). The use of written language as a communication system for an autistic child. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 2,* 258–261.
Martin, R. (1994). *Out of silence: An autistic boy's journey into language and communication.* New York: Penguin.
McCutcheon, D. (2006). Cognitive factors in the development of students' writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115–130). New York: Guilford Press.
McDonald, J. (1991). *Exhibitions: Facing outward, pointing inward.* Retrieved March 3, 2007, from http://www.essentialschools.org/cs/resources/view/ces_res/227
McGee, G., Krantz, P., & McClannahan, L. (1986). An extension of incidental teaching procedures to reading instruction for autistic children. *Journal of Applied Behavioral Analysis, 19*(2), 147–157.
Michel, P. (1994). *The child's view of reading: Understandings for teachers and parents.* Boston: Allyn & Bacon.
Miller, D. (2002). *Reading for meaning: Teaching comprehension in the primary grades.* Portland, ME: Stenhouse Publishers.
Mirenda, P. (2003). "He's not really a reader . . . ": Perspectives on supporting literacy development in individuals with autism. *Topics in Language Disorders, 23,* 270–282.
Moje, E.B. (2000). To be part of the story: The literacy practices of gangsta adolescents. *Teachers College Record, 102,* 652–690.
Mont, D. (2001). *A different kind of boy: A father's memoir about raising a gifted child with autism.* London: Jessica Kingsley Publishers.
Mooney, J., & Cole, D. (2000). *Learning outside the lines.* New York: Fireside.
Moustafa, M. (2006). *Research on phonemic awareness training.* Retrieved on May 22, 2006, from http://instructional1.calstatela.edu/mmousta/Research_on_Phonemic_Awareness_Training.htm
Mukhopadhyay, T. (2000). *Beyond the silence.* London: The National Autistic Society.
Nagy, W., Herman, P., & Anderson, R. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly, 20,* 233–253.
National Institute of Child Health and Human Development. (2000a). Report of the National Reading Panel. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific*

research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
National Institute of Child Health and Human Development. (2000b). *Summary report: Teaching children to read*. Retrieved August 23, 2006, from http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/findings.htm
New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*, 60–92.
Newport, J. (2001). *Your life is not a label: A guide to living fully with autism and Asperger's syndrome*. Arlington, TX: Future Horizons.
Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (3rd ed.). New York: Longman.
No Child Left Behind Act of 2001, PL 107-110, 115 Stat. 1425, 20 U.S.C. §§ 6301 *et seq.*
O'Brien, D. (2001). "At-risk adolescents": Redefining competence through the multiliteracies of intermediality, visual arts, and representation. *Reading Online* 4(11). Retrieved June 28, 2007, from http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/obrien/index.html
O'Brien, D. (2003). Juxtaposing traditional and intermedial literacies to redefine the competence of struggling adolescents. *Reading Online, 6*(7). Retrieved February 24, 2006, from http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=obrien2/
O'Connor, I.M., & Klein, P.D. (2004). Exploration of strategies for facilitating the reading comprehension of high-functioning students with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 34(2), 115–127.
O'Donnell-Allen, C. (2006). *The book club companion: Fostering strategic readers in the secondary classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Oelwein, P. (1995). *Teaching reading to children with Down syndrome: A guide for parents and teachers*. Bethesda, MD: Woodbine.
Olson, M.W., & Gee, T. (1991). Content reading instruction in the primary grades: Perceptions and strategies. *The Reading Teacher, 45*(4), 298–307.
O'Neill, J. (1997). A place for all. *The Pennsylvania Journal on Positive Approaches* 1(2), 1.
O'Neill, J.L. (1999). *Through the eyes of aliens: A book about autistic people*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Opitz, M. (1999). *Flexible grouping in reading: Practical ways to help all students become better readers*. New York: Scholastic.
Page, T. (2003). *Caught between two worlds: My autistic dilemma*. Woodbridge, CN: Words of Understanding.
Palinscar, A.S., & Brown, A.L. (1984). The reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117–175.
Park, C.C. (2001). *Exiting Nirvana: A daughter's life with autism*. New York: Little, Brown.
Parker, D. (1997). *Jamie: A literacy story*. York, ME: Stenhouse Publications.
Peek, F. (1996). *The real rain man: Kim Peek*. Salt Lake City, UT: Harkness Publishing Consultants LLC.
Perry, A. (2003). PowerPoint presentations: A creative addition to the research process. *English Journal, 92*(6), 64–69.
Phelps, S. (1998). Adolescents and their multiple literacies. In D. Alvermann, K. Hinchman, D. Moore, S. Phelps, & D. Waff (Eds.), *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives* (pp. 1–2). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Pinnell, G.S., Pikulski, J., Wixson, K., Campbell, J., Gough, P., & Beatty, A. (1995). *Listening to children read aloud*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
Porco, B. (1989). *Reading: Functional programming for people with autism* (Rev. ed.). Bloomington, IN: Indiana Resource Center for Autism.
Powers, M.D. (2000). *Children with autism: A parent's guide*. Bethesda, MD: Woodbine House.
Prescott, J. (2003). The power of reader's theater. *Instructor*. Retrieved May 26, 2006, from http://www.teacher.scholastic.com/products/instructor/readerstheater.htmx
Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In

M. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Volume III (pp. 545–561). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Pressley, M. (2002). What I have learned up until now about research methods in reading education. In D. Schallert, C. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch, & J. Hoffman (Eds.), *51st Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 33–44). Oak Creek, WI: National Reading Conference.
Pressley, M., Dolezal, S., Roehrig, A., & Hilden, K. (2002). Why the National Reading Panel's recommendations are not enough. In R. Allington (Ed.), *Big Brother and the national reading curriculum* (pp. 75–89). Portsmouth, NH: Heinemann.
Prince-Hughes, D. (2004). *Songs of the gorilla: My journey through autism*. New York: Harmony Books.
Probst, R. (1988). *Response and analysis*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Pugach, M., & Warger, C. (2001). Curriculum matters: Raising expectations for students with disabilities. *Remedial and Special Education, 22*(4), 192–196.
Purcell-Gates, V. (2002). Multiple literacies. In B. Guzzetti (Ed.), *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory, and practice* (Vol. 1, pp. 376–380). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
Quinlan, T. (2004). Speech recognition technology and students with writing difficulties: Improving fluency. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 337–46.
Rashotte, C.A., & Torgesen, J.K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly, 20*, 180–188.
Rasinski, T. (1999). Making and writing words. *Reading Online*. Retrieved on May 16, 2006, from http://www.readingonline.org/articles/words/rasinski.html
Rasinski, T. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic.
Richards, J., & Morse, T. (2002). One preservice teacher's experiences teaching literacy to regular and special education students. *Reading Online*. Retrieved September 22, 2006, from http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/richards/index.html
Ridgeway, V.G., & Cochran, C. (2002). Graphic organizers. In B. Guzzetti (Ed.), *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory, and practice* (pp. 213–214). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
Robb, L. (2002). Multiple texts: Multiple opportunities for teaching and learning. *Voices from the middle, 9*(4), 28–33.
Robb, L. (2004). *Nonfiction writing from the inside out: Writing lessons inspired by conversations with leading authors*. New York: Scholastic.
Robinson, W. (1999). *Gentle giant*. Boston: Element.
Roe, M., & Burns, P. (2006). *Informal reading inventory* (7th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
Roller, C. (1996). *Variability not disability: Struggling readers in a workshop classroom*. Newark, DE: International Reading Association.
Rosinski, D. (2002, June). Literacy on the autism spectrum. *The Spectrum*. WI: The Autism Society of Wisconsin.
Rubin, S. (1998, December). *Castigating assumptions about mental retardation and low functioning autism*. Paper presented at the annual meeting of The Association for Persons with Severe Handicaps, Seattle, WA.
Rubin, S., Biklen, D., Kasa-Hendrickson, C., Kluth, P., Cardinal, D., & Broderick, A. (2001). Independence, participation, and the meaning of intellectual ability. *Disability & Society, 16*(3), 415–429.
Russell, D. (2006). Historical studies of composition. In P. Smagorinsky (Ed.), *Research on composition: Multiple perspectives on two decades of change* (pp. 243–276). New York: Teachers College Press.
Ryder, R.J., & Graves, M. (1998). *Reading and learning in content areas* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
Ryndak, D.L., Morrison, A.P., & Sommerstein, L. (1999). Literacy before and after inclusion in general education settings: A case study. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24*, 5–22.

Salinger, T. (2002). Writing assessment. In B. Guzzetti (Ed.), *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory, and practice* (pp. 688–693). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
Samuels, S.J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher, 32*, 403–08.
Samway, K., Whang, G., & Pippitt, M. (1995). *Buddy reading: Cross-age tutoring in a multicultural school*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Boston, MA: Beacon Press.
Schlosser, R. W., & Blischak, D. M. (2004). Effects of speech and print feedback on spelling by children with autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*(4), 848–862.
Schwarz, P. (2006). *From disability to possibility*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Sellin, B. (1995). *I don't want to be inside me anymore*. New York: Basic Books.
Shanahan, T. (1999). The National Reading Panel: Using research to create more literate students. *Reading Online*. Retrieved on March 30, 2006, from http://www.readingonline.org/critical/shanahan/panel.html
Shaughnessy, M. (1977). *Errors and expectations: A guide for the teacher of basic writing*. New York: Oxford University Press.
Shevin, M., & Kalina, N. (1997, December). *On being a communication ally*. Paper presented at the annual conference of TASH, Boston.
Shore, S. (2003). *Beyond the wall: Personal experiences with autism and Asperger syndrome* (2nd ed.). Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.
Short, K., Harste, J., & Burke, C. (1995). *Creating classrooms for authors and inquirers* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
Sinclair, J. (1993). Don't mourn for us. *Our Voice, 1*(3), Autism Network International, 1.
Sizer, T. (1992). *Horace's school: Redesigning the American high school*. Boston: Houghton Mifflin.
Smagorinsky, P. (2006). *Research on composition: Multiple perspectives on two decades of change*. New York: Teachers College Press.
Smith, C., & Strick, L. (1997). *Learning disabilities: A to Z*. New York: Fireside.
Smith, F. (1988). *Joining the literacy club: Further essays into education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Smith Myles, B., Adreon, D., & Gitlitz, D. (2006). *Simple strategies that work! Helpful hints for all educators of students with Asperger syndrome, high-functioning autism, and related disabilities*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.
Smith Myles, B., & Southwick, J. (2005). *Asperger syndrome and difficult moments: Practical solutions for tantrums, rage and meltdowns*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.
Smith, N., & Tsimpli, I. (1995). *The mind of a savant: Language, learning and modularity*. Boston, MA: Blackwell Publishing Limited.
Smith, W.E. (2002). Reading readiness. In B. Guzzetti (Ed.), *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory, and practice* (Vol. 2, pp. 526–527). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
Sonnenmeier, R., Jorgensen, C., & McSheehan, M. (2005). A case study of team supports for a student with autism's communication and engagement within the general education curriculum. *Journal of Augmentative and Alternative Communication*, 21, 101–115.
Sorrell, A.L. (1990). *Three reading comprehension strategies: TELLS, story mapping, and QARs. Academic Therapy, 25*, 359–368.
Spandel, V. (2001). *Creating writers through 6-trait writing assessment and instruction* (3rd ed.). New York: Longman.
Stainback, S. & Stainback, W. (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360–407.
Stauffer, R.G. (1970). *The language-experience approach to the teaching of reading*. New York: Harper & Row.
Stokes, S. (2001). *Autism: Intervention and strategies for success*. Retrieved March 10, 2006, from http://www.cesa7.k12.wi.us/sped/autism/pdf

Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography, and education*. New York: Longman.

Strickland, D., & Schickendanz, J. (2004). *Learning about print in preschool: Working with letters, words, and beginning links with phonemic awareness*. Newark, DE: International Reading Association.

Strong, W. (2006). *Write for insight: Empowering content area learning, grades 6–12*. New York: Pearson Education.

Sweet, A.P., & Snow, C. (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford Press.

Tammet, D. (2007). *Born on a blue day*. New York: Free Press.

Tavalaro, J., & Tayson, R. (1997). *Look up for yes*. New York: Kondansha International.

Taylor, D., & Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing up literate: Learning from inner-city families*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Temple University Institute on Disabilities. (1997). *What we are learning about autism/pervasive developmental disorder: Evolving dialogues and approaches to promoting development and adaptation*. New Cumberland, PA: Contract Consultants and Temple University Institute on Disabilities.

Tierney, R., Carter, M., & Desai, L. (1991). *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Tierney, R., & Clark, C. (2002). Portfolios. In B. Guzzetti (Ed.), *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory, and practice* (pp. 443-445). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.

Tovani, C. (2000). *I read it but I don't get it: Comprehension strategies for adolescent readers*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Udvari-Solner, A. (1997). Inclusive education. In C.A. Grant & G. Ladson-Billings (Eds.), *Dictionary of multicultural education* (pp. 141–144). Phoenix, AZ: Oryx Press.

Udvari-Solner, A. & Kluth, P. (2008). *Joyful learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Vacca, R., & Vacca, J. (2005). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum* (8th ed.). New York: Pearson Education.

Villa, R., & Thousand, J. (Eds.) (2005). *Creating an inclusive school* (2nd ed.) Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wagstaff, J.M. (1999). Word walls that work. *Instructor, 110*(5), 32–34.

Waites, J., & Swinbourne, H. (2001). *Smiling at the shadows*. New York: HarperCollins.

Wallis, C. (2006). Inside the autistic mind. *Time Magazine, 167(20)*, 42–51.

Walpole, S., & McKenna, M. (2006). The role of informal reading inventories in assessing word recognition. *The Reading Teacher, 59*(6), 592–594.

Weaver, C. (1994). *Reading process and practice: From socio-psycholinguistics to whole language* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Weaver, H.R., Adams, S.M., Landers M.F., & Fryberger, Y.B. (1998). Meeting the life skill needs of students with developmental disabilities in integrated settings. In A. Hilton & R. Ringlaben (Eds.), *Best and promising practices in developmental disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.

Wertsch, J. (1986). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whalon, K. (2004). *The effects of a reciprocal questioning intervention on the reading comprehension of children with autism*. Unpublished manuscript. Florida State University, Tallahassee, FL.

Wilde, S. (1992). *You kan red this: Spelling and punctuation for whole language classrooms, K–6*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Wilhelm, J., Baker, T., & Dube, J. (2001). *Strategic reading: Guiding students to lifelong literacy, 6-12*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Williams, D. (1992). *Nobody, nowhere: The extraordinary autobiography of an autistic*. New York: Avon.

Williams, D. (1994). *Somebody, somewhere: Breaking free from the world of autism*. New York: Times Books.

Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures*. New York: Vintage Books.
Hall, K. (2001). *Asperger syndrome, the universe and everything*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Jackson, L. (2002). *Freaks, geeks, and Asperger syndrome: A user guide to adolescence*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Mukhopadhyay, T. R. (2000). *Beyond the silence*. London: National Autistic Society.
Nazeer, K. (2006). *Send in the idiots: Stories from the other side of autism*. New York: Bloomsbury.
O'Neill, J.L. (1999). *Through the eyes of aliens: A book about autistic people*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Prince-Hughes, D. (2004). *Songs of the gorilla: My journey through autism*. New York: Harmony Books.
Sellin, B. (1995). *I don't want to be inside me anymore*. New York: Basic Books.
Shore, S. (2003). *Beyond the wall*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing.
Tammet, D. (2007). *Born on a blue day*. New York: Free Press.
Willey, L. (1999). *Pretending to be normal*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Williams, D. (1992). *Nobody nowhere: The extraordinary biography of an autistic*. New York: Avon.
Williams, D. (1996). *Autism: An inside-out approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Autobiographies of the Parents of Individuals with Autism

Another way to learn about autism from those "in the know" is to explore the many autobiographies now being written by the mothers and fathers of people with autism. While there are dozens (and maybe hundreds) of these accounts now available and they all have something to offer the field, we are recommending those we have found to be the most useful, interesting, and compelling as well as those with the most references to teaching, academic support, and literacy.

Cutler, E. (2004). *Thorn in my pocket: Temple Grandin's mother tells the family story*. Arlington, TX: Future Horizons.
Fling, E. (2000). *Eating an artichoke*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Ginsberg, D. (2002). *Raising Blaze*. New York: Harper Collins.
Holland, O. (2002). *The dragons of autism: Autism as a source of wisdom*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Hughes, R. (2003). *Running with Walker*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Kephart, B. (1998). *A slant of sun*. New York: Norton.
LaSalle, B. (2004). *Finding Ben*. New York: McGraw-Hill.
Mont, D. (2002). *A different kind of boy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Waites, J., & Swinbourne, H. (2001). *Smiling at the shadows: A mother's journey through heartache and joy*. New York: Harper Collins.
Willey, L.H. (2001). *Asperger syndrome in the family: Redefining normal*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Other Helpful Books on Disability and Literacy

As recently as the mid 1990s, few resources existed to help teachers support learners with labels of autism, cognitive disabilities, or significant disabilities. In the last few years, however, many researchers, teachers, and publishers have answered the call of educators seeking help for their students with autism and low-incidence disabilities. Here we recommend a few titles that we have found immensely helpful in our own teaching and research.

Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures*. New York: Vintage Books.
Hall, K. (2001). *Asperger syndrome, the universe and everything*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Jackson, L. (2002). *Freaks, geeks, and Asperger syndrome: A user guide to adolescence*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Mukhopadhyay, T. R. (2000). *Beyond the silence*. London: National Autistic Society.
Nazeer, K. (2006). *Send in the idiots: Stories from the other side of autism*. New York: Bloomsbury.
O'Neill, J.L. (1999). *Through the eyes of aliens: A book about autistic people*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Prince-Hughes, D. (2004). *Songs of the gorilla: My journey through autism*. New York: Harmony Books.
Sellin, B. (1995). *I don't want to be inside me anymore*. New York: Basic Books.
Shore, S. (2003). *Beyond the wall*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing.
Tammet, D. (2007). *Born on a blue day*. New York: Free Press.
Willey, L. (1999). *Pretending to be normal*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Williams, D. (1992). *Nobody nowhere: The extraordinary biography of an autistic*. New York: Avon.
Williams, D. (1996). *Autism: An inside-out approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Autobiographies of the Parents of Individuals with Autism

Another way to learn about autism from those "in the know" is to explore the many autobiographies now being written by the mothers and fathers of people with autism. While there are dozens (and maybe hundreds) of these accounts now available and they all have something to offer the field, we are recommending those we have found to be the most useful, interesting, and compelling as well as those with the most references to teaching, academic support, and literacy.

Cutler, E. (2004). *Thorn in my pocket: Temple Grandin's mother tells the family story*. Arlington, TX: Future Horizons.
Fling, E. (2000). *Eating an artichoke*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Ginsberg, D. (2002). *Raising Blaze*. New York: Harper Collins.
Holland, O. (2002). *The dragons of autism: Autism as a source of wisdom*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Hughes, R. (2003). *Running with Walker*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Kephart, B. (1998). *A slant of sun*. New York: Norton.
LaSalle, B. (2004). *Finding Ben*. New York: McGraw-Hill.
Mont, D. (2002). *A different kind of boy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Waites, J., & Swinbourne, H. (2001). *Smiling at the shadows: A mother's journey through heartache and joy*. New York: Harper Collins.
Willey, L.H. (2001). *Asperger syndrome in the family: Redefining normal*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Other Helpful Books on Disability and Literacy

As recently as the mid 1990s, few resources existed to help teachers support learners with labels of autism, cognitive disabilities, or significant disabilities. In the last few years, however, many researchers, teachers, and publishers have answered the call of educators seeking help for their students with autism and low-incidence disabilities. Here we recommend a few titles that we have found immensely helpful in our own teaching and research.

Copeland, S.R., & Keefe, E.B. (2007). *Effective literacy instruction for students with moderate or severe disabilities* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
Downing, J. (2005). *Teaching literacy skills to students with significant disabilities: Strategies for the K–12 inclusive classroom* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Erickson, K., & Koppenhaver, D. (2007). *Children with disabilities: Reading and writing the Four-Blocks® way*. Greensboro, NC: Carson-Dellosa Publishing Company, Inc.
Gregory, G.H., & Kuzmich, L. (2004). *Differentiated literacy strategies for student growth and achievement in grades K–6*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Gregory, G.H., & Kuzmich, L. (2005). *Differentiated literacy strategies for student growth and achievement in grades 7-12*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Keefe, C.H. (1996). *Label-free learning: Supporting learners with disabilities*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
Kliewer, C. (1998). *Schooling children with Down syndrome: Toward an understanding of possibility*. New York: Teachers College Press.
Parker, D. (1997). *Jamie: A literacy story*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
Rhodes, L., & Dudley-Marling, C. (1996). *Readers and writers with a difference: A holistic approach to teaching struggling readers and writers* (2nd. ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
Roller, C. (1996). *Variability not disability: Struggling readers in a workshop classroom*. Newark, DE: International Reading Association.

RECOMMENDED WEB SITES ON LITERACY, DIFFERENTIATED INSTRUCTION, AND DISABILITY

The Access Center
http://www.k8accesscenter.org/default.asp
Center for Applied Special Technology (CAST): Universal Design for Learning
http://www.cast.org/pd/index.html
The Center for Literacy and Disability Studies
http://www.med.unc.edu/ahs/clds/index.html
Closing the Gap: Assistive Technology Resources for Children and Adults with Special Needs
http://www.closingthegap.com/
Currents in Literacy [Lesley University]
http://www.lesley.edu/academic_centers/hood/currentshome.html
Disability, Literacy, & Inclusive Education for Young Children
http://www.uni.edu/inclusion/index.htm
Inclusion: School as a Caring Community
http://www.ualberta.ca/~jpdasddc/inclusion/schoolcaring/intro.htm
Paula Kluth's web site
www.paulakluth.com
TeachersFirst
http://www.teachersfirst.com
Simplified Technology [Linda J. Burkhart's personal website]
http://www.lburkhart.com/
Whole Schooling Consortium
http://www.wholeschooling.net/



"سيغيّر وجه التعليم الشامل"

ــــ مختصر متلازمة أسبرجر

" قد يُحدث ثورة في الأسلوب الذي يدرّس به المعلمون القراءة والكتابة [للطلاب ذوي التوحد.]"

ــــ تشويس

"ممتاز في كتابته وتنظيمه و تقديمه"

ــــ مد وست بوك ريفيو

" أحد أكثر الكتب أهمية في تعليم ذوي التوحد حظيت أبدا بمسرة قراءته "

ــــ د. ليان هوليداى ويلي D.dE ,yelliW yadiloH enaiL، رئيس تحرير مجلة متلازمة أسبرجر.

" كتاب ميسّر يتميز بجودة ما بُذل فيه من بحث يحترم قدرات الطلاب ذوي التوحد والمعلمين العاملين معهم."

ــــ دكتور كرت ددلي- مارلنج gnilraM -yelduD truC، معهد بوسطن

سيحب المدرسون هذا الكتاب! عميق و عملي ، " أرض تجمعنا " يتعدى مهارات تعلم القراءة والكتابة ويساعد المعلمين من الحضانة إلى المستوى الثاني عشرتقديم تدريس مرتفع الجودة ذو معنى لتعلم القراءة والكتابة للطلاب ذوي التوحد. قام بتأليفه علماء معروفين على المستوى القومي في مجال التوحد ومحو الأمية ، هذا المرشد الرائد يُبيّن للمعلمين كيفية :

- تطبيق الممارسات القائمة على نتائج البحوث المرتبطة بتدريس القراءة والكتابة، بما في ذلك تلك المتفقة مع التوصيات المنبثقة من القانون (الأمريكي) القراءة أولا.
- وضع خطط فعالة لدروس تَبْني على جوانب القوة في الطلاب وميولهم واحتياجاتهم
- تنظيم بيئة صفية تُعلي من شأن تعلم القراءة والكتابة لكل الطلاب مع مراعاة الإحتياجات للمتعلمين ذوي التوحد.
- تقييم الطلاب العاجزين عن إظهار حصيلتهم من التعلّم بالأساليب التقليدية.
- مشاركة الطلاب ذوي التوحد في مدى واسع من أنشطة الصف المرتبطة بتعلم القراءة

معزّزة باستبصارات من أناس ذوي توحد وخبرات مستفيضة في التدريس للمؤلفتين، يس المعلمين من رؤية تعلم القراءة والكتابة باعتبارها "أرض" يمكن للجميع مشاركتها ــ و يمكن لكل متعلم الحصول على حياة أكاديمية ثرية ومحققة لذاته تحت مظلة التعليم الشامل.

ISBN 977-232-931-X
9 789772 329311

www.alamalkotob.com